

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Katedra za metodiku nastave hrvatskoga jezika i književnosti

Odsjek za pedagogiju

Katedra za didaktiku

Zagreb, 20. svibnja 2016.

**METODIČKI PRISTUP NASTAVI HRVATSKOG
JEZIKA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE U
RADU S UČENICIMA S DISLEKSIJOM**

DIPLOMSKI RAD

Mentori:

Prof. dr. sc. Vlado Pandžić

Prof. dr. sc. Marko Palekčić

Studentica:

Dijana Stjepanović

PODACI O DIPLOMSKOM RADU

1. AUTORICA

IME I PREZIME: Dijana Stjepanović

DATUM I MJESTO ROĐENJA: 07.12.1992, Virovitica

STUDIJSKE GRUPE: kroatistika - pedagogija

2. DIPLOMSKI RAD

MENTOR: prof. dr. sc. Vlado Pandžić

KOMENTOR: prof. dr. sc. Marko Palekčić

NASLOV: Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom

Datum obrane diplomskog rada: _____

Sastav komisije koja je ocijenila rad: 1. _____

2. _____

3. _____

Ocjena diplomskog rada: _____

Popis članova komisije: 1. _____

2. _____

3. _____

Sadržaj:

1. Uvod	1
2. Učenici s disleksijom	2
3. Kvalitetna nastava i kompetencije nastavnika.....	6
4. Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika.....	10
4.1 Vrsta i oblik nastave	10
4.2 Metodički sustavi	11
4.3 Izvori nastave	15
4.4 Nastavne metode	17
4.4.1 Prilagodbe u području jezika	18
4.4.2 Prilagodbe u području književnosti	21
4.5 Vrednovanje	22
4.6 Primjereni programi odgoja i obrazovanja.....	24
5. Empirijsko istraživanje.....	24
5.1 Problem i cilj istraživanja	25
5.2 Hipoteze istraživanja	26
5.3 Varijable istraživanja	27
5.4 Način provođenja istraživanja.....	27
5.5 Uzorak	28
5.6 Mjerni instrument	28
5.7 Obrada podataka	30
5.8 Analiza rezultata	31
5.9 Rasprava	41
6. Zaključak	44
7. Popis literature.....	45
8. Popis slika	47
9. Popis tablica	47
10. Prilozi	48
10.1 Prilog 1: Odobrenje za provedbu istraživanja	48
10.2 Prilog 2: Naputak o provođenju istraživanja	49
10.3 Prilog 3: Suglasnost za roditelje	50
10.4 Prilog 4: Anketni upitnici za učenike s disleksijom	51
9. Sažetak.....	56
10. Summary.....	57

1. Uvod

Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika odnosi se na to da nastavnik kao onaj tko izvodi nastavu, odnosno kao posrednik između učenika i sadržaja, potiče i usmjerava učenike na usvajanje i utvrđivanje znanja. On treba omogućiti svim učenicima da stječu isto znanje pod uvjetima koji njima najbolje odgovaraju jer svatko ima pravo na kvalitetno obrazovanje. Nastava je odgojno-obrazovni proces i predmet je didaktike, a temeljna struktura nastavne situacije vidljiva je u didaktičkom trokutu koji se sastoji od poučavatelja, poučavanog i naučavanja, odnosno posredovanja i prisvajanja znanja. Dakle, nastavnik posreduje (poučava), a učenik prisvaja (uči). Disleksija je jedna od najzastupljenijih teškoća, a dijagnosticira se tek u nižim razredima osnovne škole. U višim razredima osnovne škole važna je prilagodba nastavnog procesa učenicima s dijagnosticiranom disleksijom, odnosno potrebno im je omogućiti kvalitetno obrazovanje, obrazovanje prilagođeno njihovim potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima).

U ovom radu bavit ćemo se metodičkom problematikom u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom, odnosno neprilagođenosti nastavnog procesa učenicima s disleksijom. Razmotrit ćemo odnos između posredovanja i prisvajanja znanja, što je disleksija i kako se manifestira, što je kvalitetna nastava i koje kompetencije treba posjedovati nastavnik, te metodički pristup nastavi hrvatskog jezika koji se odnosi na vrstu i oblik nastave, metodičke sustave, izvore nastave, nastavne metode i njihove prilagodbe u području jezika i književnosti, vrednovanje te primjerene programe odgoja i obrazovanja.

Nakon toga će se govoriti o provedenom istraživanju o sadašnjem stanju u nastavi hrvatskog jezika. Problem istraživanja nalazi se unutar područja školske i specijalne pedagogije. Cilj istraživanja je bio ispitati kvalitetu i učinkovitost metodičkih pristupa u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola u radu s učenicima s disleksijom. Početna hipoteza je bila da se nastava hrvatskog jezika ne prilagođava u potpunosti potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika s disleksijom. Za prikupljanje podataka koristio se anketni upitnik, a uzorak je činilo 45 učenika s disleksijom koji pohađaju više razrede osnovne škole iz 12 škola na području grada Zagreba i Osijeka. Identitet učenika s disleksijom je anoniman. Pitanja u upitniku bila su grupirana s obzirom na pet tematskih područja: stavovi o nastavi; osobine nastavnika; sudjelovanje u nastavi; nastavni izvori, materijali i sredstva; te vrednovanje. Rezultati ovog istraživanja će potaknuti na promišljanje o važnosti prilagođavanja nastave potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika s disleksijom.

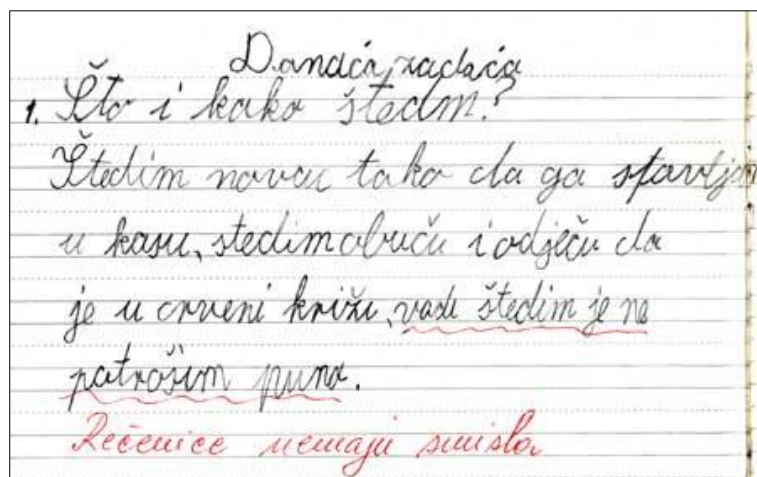
2. Učenici s disleksijom

Disleksija je kao riječ nastala od grčke riječi „dys“ što znači neprimjeren i „lexsis“ što znači jezik, a označava teškoće čitanja nastale zbog disfunkcije „moždanih hemisfera u integriranju različitih vještina i sposobnosti (jezičnih, vidnih, slušnih i motoričkih) koje su angažirane u procesima čitanja i pisanja“ (Zrilić, 2011, 170). „Na osnovi obiteljske anamneze teškoća s čitanjem (disleksije) i roditeljskih vještina pismenosti mogu se predvidjeti problemi s pismenosti ili specifični poremećaj učenja u potomaka, što upućuje na kombiniranu ulogu genetskih i okolinskih čimbenika“ (Američka psihijatrijska udruga, 2014, 72). Disleksija se kao teškoća čitanja ubraja u specifične teškoće u učenju koje se pojavljuju kod oko 5-10% školske populacije i to češće kod dječaka nego kod djevojčica (3:1). Specifične teškoće u učenju mogu se dijagnosticirati od drugog razreda osnovne škole, no one su teško prepoznatljive zbog čega se često učenike s takvim teškoćama smatra nezainteresiranima, nemarnima i lijenima. „Poremećaje učenja treba razlikovati od normalnih varijacija u akademskom obrazovanju, te od teškoća u školovanju zbog pomanjkanja uvjeta, slabog podučavanja ili kulturoloških čimbenika“ (Američka psihijatrijska udruga, 1996, 48). „Učenici s teškoćama u učenju su heterogena skupina normalno inteligentne djece s različitim kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i drugim osobinama koji pri učenju imaju znatno veće probleme nego većina učenika njihove dobi“ (Zrilić, 2011, 166).

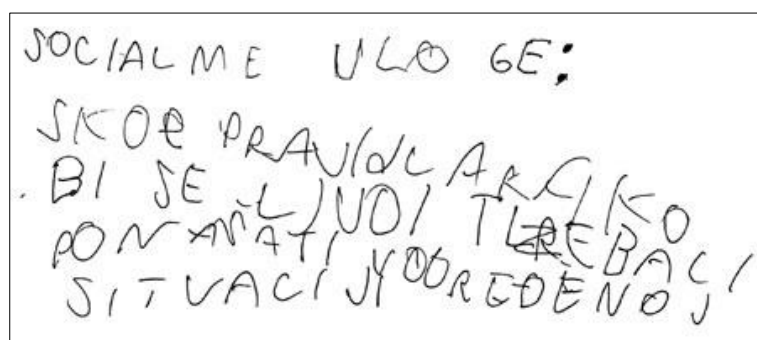
Morris i suradnici razlikuju sedam tipova teškoća čitanja: „1. niska opća inteligencija, 2. niska verbalna inteligencija, 3. slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i sporošću u dosjećanju, 4. slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa sporošću u dosjećanju, 5. slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i nedostatnim rječnikom, 6. slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i problemima prostorne orijentacije, 7. normalna glasovna osjetljivost, ali s postojanjem teškoća u svim jezičnim djelatnostima koje zahtijevaju brzo reagiranje i reagiranje u slijedu“ (Zrilić, 2011, 168). Stanovich i suradnici dijele teškoće čitanja na „fonološku disleksiju koja se javlja uslijed duboke neosjetljivosti na glasovnu strukturu riječi i površinsku disleksiju koja spada u blaže poremećaje pa je stoga mnogi ne smatraju disleksijom, nego zaostajanjem u glasovnoj osjetljivosti“ (Zrilić, 2011, 168).

Disleksija se manifestira sporim i netočnim čitanjem i slovkanjem. Karakteristični su simptomi disleksije siromašan rječnik, poteškoće u izražavanju misli i ideja (vidi Sliku 1), poteškoće u prisjećanju, poteškoće u učenju napamet, poremećena glasovno-slogovna struktura riječi, nepravilna upotreba gramatičkih pravila, neadekvatna brzina čitanja,

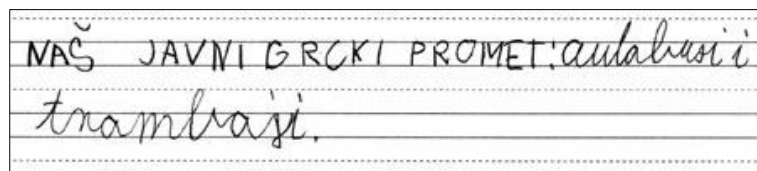
ponavljanje dijelova riječi, vraćanje na već pročitano, izostavljanje redaka pri čitanju, nemogućnost zadržavanja reda kod čitanja, nerazumijevanje pročitano, motorička nespretnost (vidi Sliku 2), nesigurnost u prostornim odnosima, nemogućnost zadržavanja koncentracije, nemotiviranost, nedostatna fonološka obrada riječi - nepoznavanje slova, zamjena slova, zamjena riječi koje slično zvuče, ispuštanje ili dodavanje slova, preskakanje slova u riječi i riječi u rečenici (vidi Sliku 3), i drugo. Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje DSM-V Američke psihijatrijske udruge (2014), prethodno spomenuti simptomi trebaju trajati najmanje šest mjeseci bez obzira na intervencije i ne smiju biti posljedica intelektualne onesposobljenosti, razvojnog zaostajanja, poremećaja sluha ili vida, te neuroloških ili motoričkih poremećaja kako bi se dijagnosticirala disleksija.



Slika 1. Poteškoće u izražavanju misli i ideja (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014a)



Slika 2. Motorička nespretnost (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014a)



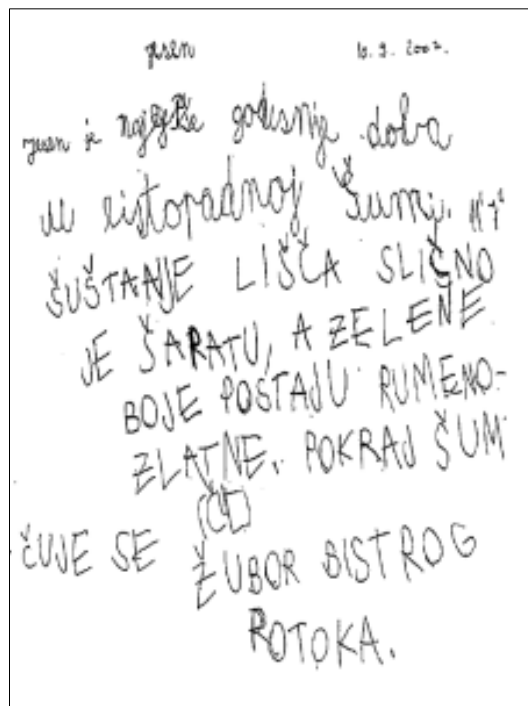
Slika 3. Nedostatna fonološka obrada riječi (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014a)

Uz disleksiju se povezuje i disgrafija, odnosno teškoća pisanja. Vještina pisanja je „znatno slabija od one očekivane s obzirom na kronološku dob osobe, izmjerenu inteligenciju i edukaciju primjerenu dobi“ (Američka psihijatrijska udruga, 1996, 52). Razlikujemo vizualnu ili optičku, auditivnu ili fonološku, jezičnu i grafomotoričku disgrafiju. Vizualna disgrafija odnosi se na lošu upotrebu riječi s prostornim i vremenskim značenjem, auditivna na nedovoljno razvijen fonemski sluh zbog čega dolazi do loše auditivne memorije, jezična na oslabljen razvoj govora i jezika, a grafomotorička na nečitak rukopis. S obzirom na uzroke razlikuju se „nasljedna disgrafija, teškoće u pisanju uzrokovane djelovanjem vanjskih nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju te kombinirani oblik“ (Zrilić, 2011, 171). Kombinirani oblik disgrafije je najčešći. S obzirom na stupanj izraženosti disgrafija može biti laka, izražena i teška.

Pogreške koje se pojavljuju kod disgrafije mogu se podijeliti na razini slova i slogova, razini riječi i razini rečenice. Na razini slova i slogova dolazi do nepoznavanja slova, ispuštanja ili dodavanja slova i slogova, zamjene slova i zrcalnog pisanja slova (vidi Sliku 4), na razini riječi dolazi do preskakanja riječi te rastavljenog ili sastavljenog pisanja dijelova riječi, a na razini rečenice dolazi do nemogućnosti analize rečenice i nepravilne upotrebe gramatičkih i pravopisnih pravila. Također se pojavljuje i nepravilno držanje olovke, nepoštivanje crtovlja (vidi Sliku 5) i nečitak rukopis.



Slika 4. Zrcalno pisanje slova (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014a)



Slika 5. Nepoštivanje crtovlja (Zrilić, 2011, 181)

Važno je znati prepoznati učenike s disleksijom u razredu kako bi se na vrijeme počelo djelovati. Iz tog razloga su za nastavnike napravljeni opći pokazatelji. Ako nastavnici posumnjaju na disleksiju kod učenika, trebaju se zapitati sljedeća pitanja:

- «1. Čini li vam se da vas dijete često zbunjuje, a ne znate razlog?
2. Jesu li standardi njegovog rada nepostojani, nepouzdati?
3. Ima li teškoće zapamtiti nekoliko instrukcija?
4. Pravi li “čudne” pogreške u čitanju i pisanju?
5. Ima li problema kod prepisivanja s ploče?

6. Ima li teškoće ili radi matematiku na “čudan” način?
7. Iznenaduje li vas količinom truda koji ulaže u rad i slabim rezultatima rada?
8. Je li nespretno u nekim područjima, a vrlo spretno u nekim drugim?
9. Ponaša li se često kao razredni “klaun”, a vama se čini da nije stvarno veselo i sretno?
10. Čini li vam se da vas uglavnom ne sluša?
11. Čini li vam se da je lijeno i da mu nije stalo?
12. Čini li vam se da nije koncentrirano, da je lako otklonjive pažnje?
13. Ima li “dobre” i “loše” faze i dane?
14. Je li zbunjeno u prostoru i vremenu, posebno u određivanju lijevo – desno?
15. Puno je bolje u usmenom izražavanju?» (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014b)

3. Kvalitetna nastava i kompetencije nastavnika

Prema Peteru Mencku nastava je „suštinska djelatnost škole – institucije u društvu u kojoj se prenose znanja, umijeća i (vrijednosne) orijentacije starije generacije (općenito: oni koji više znaju) na mlađe generacije (općenito: oni koji još ne znaju) s istaknutim zahtjevom obvezatnosti“ (Palekčić, 2015, 62). Nastavu se može definirati i kao „posredovano prisvajanje negenetičkih objektiviranih dispozicija za djelovanje“ (Palekčić, 2015, 63). Dakle, nastava uključuje procese učenja (prisvajanja) i poučavanja (posredovanja), a njezin glavni cilj je razvoj kognitivnog, afektivnog i psihomotornog područja. Kognitivno područje obuhvaća znanje, shvaćanje, primjenu, analizu, sintezu i vrednovanje, afektivno područje primanje, reagiranje, zauzimanje stava, sistematizaciju i karakterizaciju, a psihomotorno područje imitaciju, manipulaciju, precizaciju, analizu, sintezu i naturalizaciju (Peko & Pintarić, 1999). Prema Hilbertu Meyeru (2005), deset je obilježja kvalitetne nastave: jasno strukturiranje nastave, visok udio stvarnog `vremena učenja`, poticajno ozračje za učenje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, transparentnost očekivanih postignuća i pripremljena okolina.

„Nastava je jasno strukturirana ako vođenje nastave funkcionira te ako se kroz sat provlači `crvena nit` koju podjednako jasno razabiru i nastavnik i učenici“ (Meyer, 2005, 26). Da bi nastava bila jasno strukturirana moraju se podudarati ciljevi, sadržaji i metode, nastavnik treba biti jasan i dosljedan, te treba slijediti temeljne metodičke korake u provođenju nastave: uvod, obrada i zaključak. Važno je i korištenje raznolikih metoda u nastavnom procesu kako bi se svim učenicima omogućilo uspješno i kvalitetno usvajanje znanja, sposobnosti i vještina. Uz jasno strukturiranje nastave potrebno je pojasniti i jasnoću sadržaja koja podrazumijeva razumljivost sadržaja i zadataka koji slijede temeljne metodičke

korake u održavanju nastave jer učenici nadovezuju novo znanje na prethodno stečeno znanje i na taj način sve povezuju u jednu smislenu cjelinu. Važno je učenicima naglasiti i objasniti razinu znanja i vještina koju će steći, te im dati povratnu informaciju o njihovim rezultatima. Za jasno strukturiranu nastavu važna je i transparentnost očekivanih postignuća koja se odnosi na to da nastavnici jasno i razumljivo formuliraju što očekuju od učenika, te obavijeste učenike o njihovim postignućima. Povratna informacija učenicima o njihovim postignućima najčešće je u obliku brojčane ocjene. Međutim, i opisne ocjene mnogo toga govore o postignuću i napretku učenika zbog čega ih se treba uvesti u svakodnevnu praksu.

„Stvarno `vrijeme učenja` je stvarno vrijeme koje učenici troše za postizanje željenih ciljeva“ (Meyer, 2005, 40). Dakle, stvarno `vrijeme učenja` je aktivno iskorišteno vrijeme učenja u kojem učenik stječe određeno znanje ili utvrđuje prethodno stečeno znanje. Nastavnik mora održavati koncentraciju učenika na visokoj razini, a sadržaj koji s učenicima obrađuje mora učiniti zanimljivim kako bi se u potpunosti iskoristilo stvarno `vrijeme učenja`. Stvarnom `vremenu učenja` doprinosi pripremljena okolina koja se „odnosi na stanje nastavne prostorije, na njezino uređenje i uporabu od nastavnika i učenika te na prostornu uravnoteženost slobode i reda“ (Meyer, 2005, 120). Dakle, pripremljena okolina doprinosi identifikaciji učenika s mjestom učenja, samoorganiziranom učenju i učinkovitosti nastavnog procesa.

Poticajno ozračje za učenje odnosi se na kvalitetan odnos između nastavnika i učenika, ali i učenika i učenika. Kvalitetan odnos podrazumijeva ponajviše uzajamno poštovanje i skrb, ali i pravednost, poštivanje pravila te raspodjelu odgovornosti. Za stvaranje poticajnog ozračja važno je uspostavljanje smisla komunikacijom koji „označuje proces u kojemu učenici, u razmjeni sa svojim nastavnicima, daju osobno značenje procesu poučavanja i učenja i njegovim rezultatima“ (Meyer, 2005, 67). Nastavnici potiču motivaciju i interes učenika razgovorom i raspravom o smislu nastave, nastavom u nastavi, sudjelovanjem učenika u planiranju nastave, poticanjem izrade dnevnika učenja, povratnim informacijama najčešće u obliku upitnika i slično. Nastavnici često individualno potiču učenike što se odnosi na stvaranje situacija za učenje u kojima će učenici razvijati svoje jake strane i nadoknaditi svoje slabosti. Osim toga, individualno poticanje učenika doprinosi očuvanju i razvoju želje za inicijativom i osjećaja vlastite vrijednosti.

Inteligentno vježbanje odnosi se na utvrđivanje prethodno naučenog znanja, produbljivanje znanja i primjenu znanja. Za inteligentno vježbanje potrebno je primijeniti strategije učenja koje „služe razvijanju (elaboraciji), redukciji i pojednostavljenju nastavnog gradiva“ (Meyer, 2005, 108). Razlikuju se tri područja strategija učenja: strategije elaboracije,

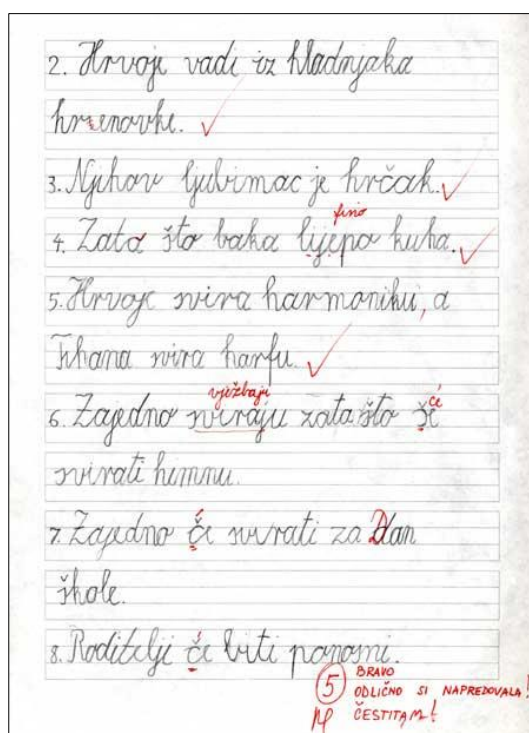
strategije redukcije i organizacije, te strategije provjere. Strategije elaboracije doprinose produbljivanju znanja tako što učenici formuliraju sadržaj vlastitim riječima, povezuju novostečeno znanje s predznanjima, stvaraju sliku o određenom sadržaju ili daju primjere za određeni sadržaj, i slično. Strategije redukcije i organizacije doprinose povezivanju novostečenog znanja s predznanjem i razlikovanju bitnog od nebitnog tako što učenici gradivo dijele u manje dijelove, dugačak tekst prepričavaju u nekoliko rečenica, i slično. Strategije provjere doprinose provjeri usvojenosti znanja tako što učenici ispituju sami sebe, ispravljaju sami svoje pogreške, i slično.

„Nastavnik koji je naučio sustavno razmišljati o onome što jest, što čini, što podučava, bolje se razumije u svoj posao jer je svoj posao bolje `razumio`“ (Palekčić, 2015, 48). Nastavnik u nastavnom procesu ima tri funkcije: doktrinarnu koja se odnosi na posjedovanje stručnih kompetencija, majeutičku koja se odnosi na nastavnikovo posredovanje između učenika i sadržaja, te etičku funkciju. Ako nastavnik ispunjava sve tri funkcije, i nastava će biti kvalitetna.

Dvije su dimenzije kompetencija nastavnika: dimenzije pedagoške i didaktičke kompetencije. Dimenzije pedagoške kompetencije odnose se na strategije odgoja koje obuhvaćaju „metode, postupke i načine aktiviranja učenika u razvoju njihove socijalizacije i individualizacije“ (Jurčić, 2014, 79). Pedagoška kompetencija obuhvaća osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emotivnu, interkulturalnu i razvojnu dimenziju, te vještine u rješavanju problema. Dimenzije didaktičke kompetencije odnose se na strategije obrazovanja koje obuhvaćaju „metode, postupke i načine aktiviranja učenika: u učenju; zasnovanu na zakonitostima spoznajnog procesa, u vježbanju, zasnovanu na zakonitostima psihomotornog procesa te u stvaranju, zasnovanom na inspiraciji i komunikaciji“ (Jurčić, 2014, 79). Didaktička kompetencija obuhvaća metodologiju izgradnje predmetnog kurikulum, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi te razvoj modela odgojnog partnerstva roditelja i škole.

Nastavnik ima važnu ulogu u socijalnom i emocionalnom životu učenika zbog čega mora prilagoditi način poučavanja potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika. Zrilić (2011) navodi kako nastavnik u radu s učenicima s disleksijom treba pokazivati razumijevanje za teškoće učenika; biti kritičan, oprezan, taktičan, dosljedan, uporan i strpljiv; hrabriti, poticati i hvaliti učenike; isticati dobra postignuća; prilagoditi vremenski raspored rada učenicima; prilagoditi zadatke učenicima; koristiti različite nastavne izvore i metode; omogućiti učeniku pripremu prije provjere znanja; omogućiti češće provjere

znanja; omogućiti dopunsku nastavu za obrađivanje sadržaja koji su učenicima nejasni; reducirati utjecaj pisanja i čitanja na pokazivanje stečenog znanja; graditi pozitivno razredno ozračje; osigurati pozitivnu afirmaciju; te surađivati s roditeljima i stručnim suradnicima. Uz sve nabrojano, nastavnik treba dati prednost usmenom poučavanju i ispitivanju znanja, provjeravati je li ga učenik razumio, izbjegavati čitanje ili pisanje učenika pred razredom, staviti učenika da sjedi bliže školskoj ploči, jasno pokazati učeniku što je bitno u udžbeniku i što je za domaću zadaću, pripremiti nastavne materijale za učenike, povezivati gradivo sa stvarnim životnim situacijama, tijekom ocjenjivanja vrednovati trud (vidi Sliku 6) i tolerirati neuredan rukopis.



Slika 6. Vrednovanje truda tijekom ocjenjivanja (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014c)

Kompetentnost i stručnost nastavnika može se pratiti kroz sedam područja: planiranje i priprema nastave, izvedba nastavnog sata, vođenje i tok sata, razredna klima, upravljanje razredom, provjeravanje znanja i prosudba vlastitog rada. Kod planiranja i pripreme nastave, plan nastavne jedinice mora imati razumljiv i primjeren cilj, te operativno definirane zadatke. U skladu s ciljevima i zadacima moraju biti odabrani oblici i metode rada, te izvori nastave. Nastavna jedinica mora biti osmišljena tako da održava učenikovu pažnju i potakne učenike na sudjelovanje. Izvedba nastavnog sata odnosi se na ponašanje nastavnika koje treba biti sigurno i poticajno, razumljiv govor, raznolika pitanja upućena svim učenicima, aktivno

uključivanje učenika u nastavu, uvažavanje mišljenja učenika, individualizirani rad te korištenje nastavnih sredstava, pomagala i pribora. Kod vođenja i toka sata važno je na početku sata pripremiti učenike, uskladiti etape nastave i njihovo trajanje sa zadacima, dobro iskoristiti vrijeme te plan rada prilagoditi potrebama učenika. Razredna klima odnosi se na poticajno uređen prostor, opuštenu atmosferu, poticanje učenika na rad te međusobno uvažavanje učenika i nastavnika. Kod upravljanja razredom važno je da se red temelji na dobroj organizaciji i vođenju sata, da su pravila jasna i da ih se svi moraju pridržavati, te da se problemi nastoje spriječiti, a napete situacije smiriti. Provjeravanje znanja mora biti objektivno i valjano, prilagođeno učenicima te u funkciji ostvarivanja zadataka nastave. Prosudba vlastitog rada je iznimno važna kako bi se nastavnici usavršavali te mogli omogućiti kvalitetnu nastavu. (Vizek Vidović, 2014)

4. Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika

Četiri su vrste prilagođavanja metodike nastave u radu s učenicima s disleksijom: percipitivno, spoznajno i govorno prilagođavanje, te prilagođavanje zahtjeva. Percipitivno prilagođavanje podrazumijeva prilagođavanje sredstava, tiska, prostora za čitanje i pisanje, te teksta. Sredstva poput slika, karata i crteža se pojednostavljaju i iz njih se izdvaja bitno. Prilagodba tiska odnosi se na uvećanje tiska, povećanje razmaka između riječi, rečenica ili redova tiska; prilagodba prostora za čitanje i pisanje na povećanje prostora za čitanje i pisanje; a prilagodba teksta na podcrtavanje, uokviravanje, mijenjanje boje tiska i papira. Spoznajno prilagođavanje podrazumijeva stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadataka, uvođenje u postupak, planiranje teksta, primjenu shema i sažimanje teksta, a govorno prilagođavanje na prilagodbu izražajnosti, razgovjetnosti, razumljivosti i na govorno usmjeravanje pažnje. Prilagođavanje zahtjeva može biti s obzirom na samostalnost učenika, vrijeme rada, način rada i provjeravanje znanja. (Ivančić & Stančić, 2003)

4.1 Vrsta i oblik nastave

Nastava hrvatskog jezika je obvezna nastava za sve učenike. Načini na koji se nastava može provesti su frontalni rad, grupni rad te individualni rad. Frontalni rad je način rada kada nastavnik predaje, a učenici usvajaju gradivo. Najveća prednost ovakvog načina rada je što svi učenici stječu isto znanje i to na istoj razini. Međutim, ovakva vrsta rada dovodi do stvaranja reproduktivnog, a ne do produktivnog znanja. Metode frontalnog rada su informiranje, opisivanje i objašnjavanje; pokazivanje, modeliranje i uvježbavanje; postavljanje pitanja; praćenje uvježbavanja i aktivna intervencija; te izravno poučavanje preko zastupnika

(Kyriacou, 2001). Učinkovitost informiranja, opisivanja i objašnjavanja se može povećati jasnoćom, logičnom strukturiranošću, kraćim vremenskim periodom, zadržavanjem pažnje varijacijama u boji glasa, intenzitetu i brzini, jezikom prikladnim za učenike, upotrebom primjera i provjerom razumijevanja. Kod praćenja vježbi i aktivne intervencije, povećanje učinkovitosti naučenog može se postići povezivanjem novostečenog s ranije stečenim znanjem, ponavljanjem i primjenom gradiva na novim primjerima, te različitim strategijama zapamćivanja i dosjećanja. Izravno poučavanje sa zastupnikom odnosi se na izvanškolske poduke te nastavne materijale i tehnologiju. (Kyriacou, 2001) Grupni rad je način rada u malim skupinama kojim se potiče razvijanje suradnje, a individualni rad obuhvaća samostalan rad s udžbenikom na nastavi i izvan nastave, te rješavanje različitih tipova zadataka.

4.2 Metodički sustavi

Metodički sustavi određuju odnose unutar didaktičkog trokuta, odnosno između poučavatelja, poučavanog i naučavanja. Najčešće se istovremeno koristi i isprepleće više metodičkih sustava. Postoji dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, timski i komunikacijski sustav.

Dogmatsko-reproduktivni sustav podrazumijeva nastavnika koji prenosi informacije i učenike koji te informacije reproduciraju. Na taj način je nastavnik „istu količinu gradiva prenio svim učenicima na jednako kvalitetan način“ (Slavić, 2011, 10). Međutim, kod primjene ovog sustava treba imati na umu da se učenicima informacije uz prenošenje trebaju i tumačiti i pojašnjavati. Takav način rada podrazumijeva reproduktivno-eksplikativni sustav. Učenici reproduciraju informacije iznoseći, tumačeći i pojašnjavajući ih na svoj način.

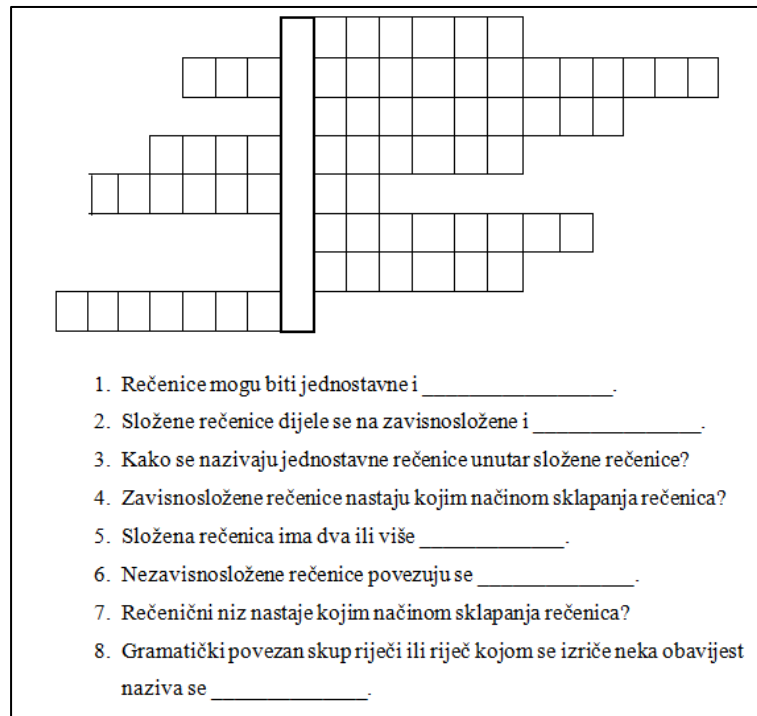
Sustav koji se najčešće primjenjuje u nastavnoj praksi je interpretativno-analitički sustav. U središtu interpretativno-analitičkog sustava su informacije i njihove interpretacije. Učenik postaje subjekt zbog čega nastavnik mora poznavati mogućnosti (interese, znanja i sposobnosti) učenika. Ustroj nastavnog sata književnosti prema ovome sustavu podrazumijeva doživljajno-spoznajnu motivaciju, najavu teksta i njegovu lokalizaciju, interpretativno čitanje teksta, emocionalno-intelektualnu stanku, objavu doživljaja i njihovu korekciju, interpretaciju, sintezu i zadatke za samostalan rad učenika (Slavić, 2011). Ustroj nastavnog sata jezika prema ovome sustavu podrazumijeva motivaciju, osvježavanje potrebnog predznanja, najavu zadatka i pripremu polaznog teksta nakon čega slijedi čitanje i interpretacija polaznog teksta, zapažanje novih jezičnih činjenica, otkrivanje važnih obilježja,

uopćavanje ili definiranje pravila, provjeru stečenih spoznaja, utvrđivanje znanja te davanje uputa za učenje i domaću zadaću (Težak, 1996).

Motivacija je važan dio nastavnog sata kojim se potiče učenika na sudjelovanje i rad. Postoji sedam vrsta motivacije: osobna iskustva učenika; glazbene, likovne i filmske motivacije; filozofski, povijesni i religijski sadržaji; općekulturni sadržaji; književnoteorijske i književnopovijesne motivacije; motivacije knjigama na koje se oslanja tumačeno djelo; te stilistička i jezična motivacija (Slavić, 2011). Osobna iskustva učenika odnose se na osjećaje učenika te socijalna, moralna i intelektualna iskustva učenika; općekulturni sadržaji na predmete iz svakodnevnog života, žive svjedoke, različite vijesti te razgovore o blagdanima i praznicima; a stilistička i jezična motivacija na stvaranje usporedbe, personifikacije i metafore, te igru riječima. Ako je nastavnik kreativan može osmisliti nove načine motiviranja kao što su strupnjevito otkrivanje pojmova koji zajedno daju konačno rješenje (vidi Sliku 7), križaljke (vidi Sliku 8), prikupljanje riječi asocijacijama, i slično.

	1	2	3
A	Dođi pa napravi!	Volimo ili nevolimo.	Mi smo odgovarali, a oni su rješavali zadatke.
B	Ni brige, ni pameti.	Ili hoćeš, ili nećeš.	Knjiga je bolja nego što sam mislio.
C	Niti su došli, niti su se javili.	Shvaćamo ili ne shvaćamo.	Htjela sam čokoladu, no sve su pojeli.
D	Šetala sam i razgovarala.	Ili znaš ili ne znaš.	Bilo je teško, ali smo uspjeli.
	sastavne	rastavne	suprotne
<i>nezavisnosložene rečenice</i>			

Slika 7. Ponavljanje gradiva o nezavisnosloženim rečenicama



Slika 8. Ponavljanje gradiva o rečenicama korištenjem križaljke

„Lokalizacijom smještamo ulomak u djelo, djelo u književni opus i opus u tematski, žanrovski te konačno vremensko-prostorni okvir“ (Slavić, 2011, 63). Kod lokalizacije je važno razlikovati zavisne i nezavisne tekstove. Nezavisni tekstovi su cjeline koje je moguće pročitati i interpretirati tijekom jednog nastavnog sata, a to su novele i pjesme. Kod takvih tekstova se koristi vanjska lokalizacija, odnosno novele i pjesme se smještaju unutar zbirki. Zavisni tekstovi su odlomci iz romana, drama ili pripovijetki i kod takvih tekstova se koristi unutarnja lokalizacija, odnosno odlomci se smještaju u kontekst djela.

Elementi interpretativnog čitanja su intenzitet, stanka, intonacija, tempo, ritam, modulacija, mimika i gesta. Aristotel ove elemente naziva deklamacijom: „Deklamacija se odnosi na uporabu glasa, kako se njime valja koristiti u odnosu na svaki osjećaj, to jest kada treba glasno, kad tiho, a kad osrednje govoriti; dalje, kako se služiti intonacijom, to jest kad treba govoriti visokim, kad dubokim, a kad osrednjim tonom, i, naposljetku, kakvim se ritmom poslužiti u pogledu svakoga osjećaja“ (Slavić, 2011, 75). Intenzitet je napetost izraza koji može biti blag i naglašen. Stanka je prekid u govoru koji stvara prostor tišine te dovodi do stvaranja očekivanja i napetosti. Melodija nastaje spuštanjem ili dizanjem glasa prilikom čega se mijenja i intenzitet. Kod izjavnih i upitnih rečenica s upitnom riječi pojavljuje se silazna intonacija kojom se izražavaju osjećaji boli i bespomoćnosti, a kod uskličnih i upitnih rečenica bez upitne riječi pojavljuje se uzlazna intonacija kojom se izražavaju osjećaji sreće i

nade. Tempo čini broj izgovorenih slogova u minuti pa se tako razlikuju brz i polagan tempo. Brži tempo se pojavljuje kod izražavanja pozitivnih osjećaja, a sporiji tempo kod izražavanja negativnih osjećaja. „Ako se cjelina sastoji od dugih jedinica i ako takvih jedinica ima puno, govorimo o sporom ritmu. Ako se cjelina sastoji od kratkih jedinica i ako ih je malo, govorimo o brzom ritmu“ (Slavić, 2011, 77). Modulacija se odnosi na oblikovanje struje glasova. Kod izražavanja negativnih osjećaja izgovor je napet i ubrzan, obilježen je pojačanim intenzitetom i dubljim tonovima koji idu prema basu i baritonu, a kod izražavanja pozitivnih osjećaja izgovor je obilježen visokim tonovima, umjerenim intenzitetom i ubrzanim tempom.

Problemsko-stvaralački sustav naziva se i problemskom nastavom. „Učenik je postavljen pred književni problem, potaknut tim problemom počinje razmišljati, istraživati djelo, iznositi svoja zapažanja i konačno o njima raspravljati“ (Slavić, 2011, 15). Suprotstavljanjem različitih mišljenja učenika nastaje problemska situacija. Nastavnik mora biti dobro pripremljen za ovakav nastavni sat i mora poznavati mogućnosti (interese, znanja i sposobnosti) učenika. „Problemska nastava priprema učenika za rješavanje problema u životu: uči kako prepoznati i odrediti problem, od kojih se dijelova sastoji i kako su oni povezani u cjelinu, kako se pripremiti za rješavanje, kako naći dokaze da je određeni način rješavanja problema najbolji, kako u radu surađivati s drugima“ (Slavić, 2011, 17).

Unutar korelacijsko-integracijskog sustava razlikuju se unutarpredmetna i međupredmetna korelacija. Unutarpredmetna korelacija povezuje nastavna područja unutar predmeta Hrvatskog jezika: nastavu književnosti, gramatike, jezičnog izražavanja i medijske kulture. Međupredmetna korelacija povezuje predmet Hrvatski jezik s umjetnostima poput Likovne ili Glazbene umjetnosti, te disciplinama poput Povijesti ili Geografije. Postoje i sinkronijska te asinkronijska korelacija. Sinkronijska korelacija podrazumijeva da se istodobno obrađuje određena tema u dva ili više predmeta dok asinkronijska perspektivna korelacija podrazumijeva da se određena tema tumači u jednom predmetu, a istražuje u drugom. Za razliku od asinkronijske perspektivne korelacije, asinkronijska retrospektivna korelacija podrazumijeva da se prvo tumače prijašnji ostvaraji određene teme, a tek nakon toga sama tema.

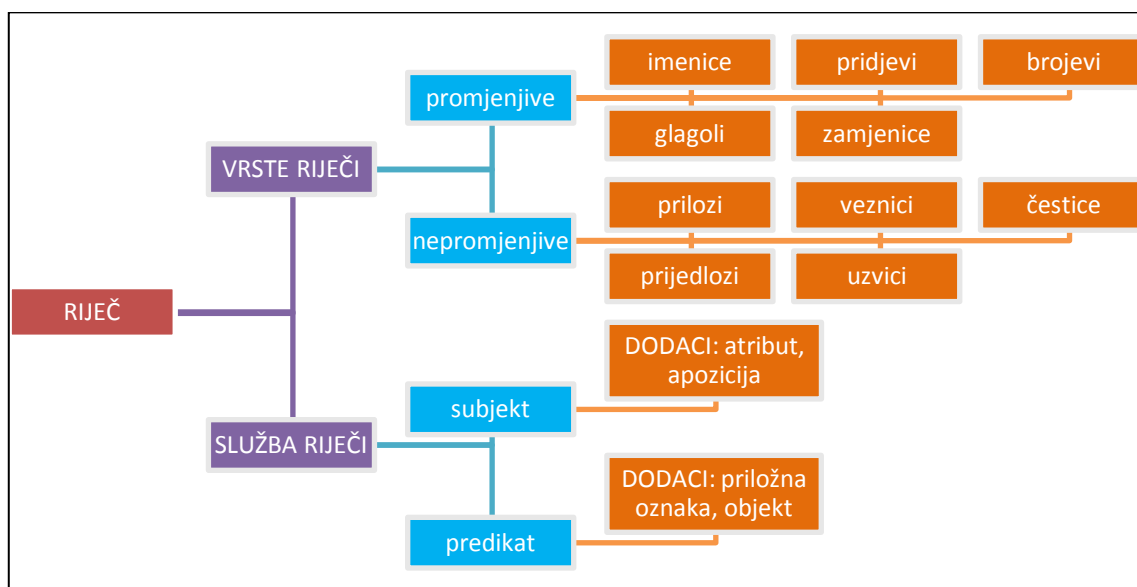
Timski sustav podrazumijeva uključenost više nastavnika u nastavni proces ili uključenost drugih osoba poput glumaca, pisaca, živih svjedoka, i slično. S timskim sustavom povezuje se komunikacijski sustav koji se odnosi na iznošenje različitih stavova i raspravljanje o njima. Komunikacijski sustav neizostavni je dio svakog nastavnog sata.

4.3 Izvori nastave

„Nastavni izvor je svaki ostvaraj hrvatskog jezika u svim njegovim usmenim i pismenim pojavnostima“ (Težak, 1996, 148), „nastavno sredstvo je prijenosnik teksta“ (Težak, 1996, 148) kao što je na primjer *fotografija*, a „nastavno pomagalo je naprava, aparat ili stroj potreban za pokazivanje tekstova naročitim tehnikama“ (Težak, 1996, 148) kao što su na primjer *projektor* i *grafoskop*.

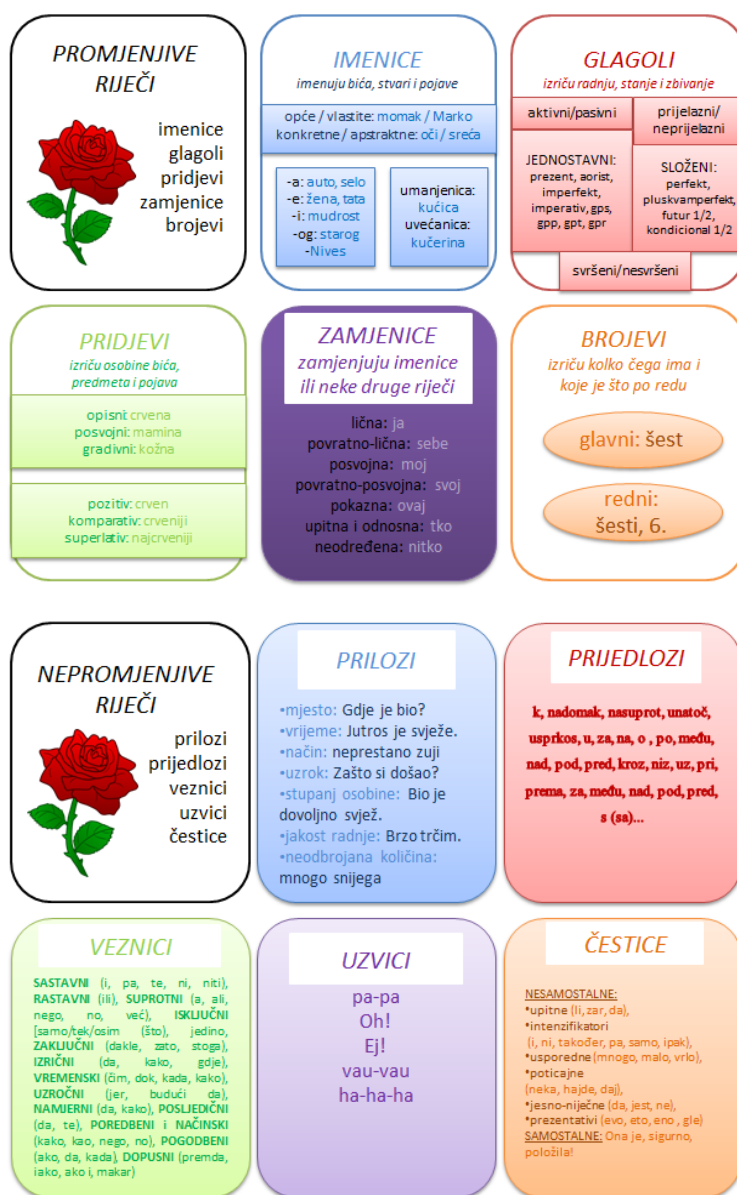
Nastavni izvori mogu biti auditivni, vizualni i audiovizualni. U auditivne izvore ubrajaju se živa riječ, radiosnimke i audiosnimke. U vizualne izvore ubrajaju se pisani tekstovi koji mogu biti rukopisni, strojopisni i tiskani tekstovi prikazani na ekranu grafoskopom, projektorom i računalom, te crteži, slike, skulpture, fotografije, modeli, živa i neživa priroda. U audiovizualne izvore ubrajaju se televizija, video, zvučni film, računalno i čujna riječ u vidljivom okružju, odnosno povezivanje riječi s nejezičnim elementima stvarnosti kao što su kretnja, mimika i slično.

Kognitivne mape kao rukopisni pisani tekstovi služe za sažimanje bitnoga i bolju preglednost samog teksta. Odabiru se ključne riječi koje se raspoređuju po određenoj hijerarhiji. Ključne riječi su one riječi koje sadrže osnovno značenje teksta. Na primjer, ako učeniku treba omogućiti lakše razumijevanje vrsta i službi riječi, određuju se sljedeće ključne riječi: riječ, vrste riječi, služba riječi, imenice, pridjevi, brojevi, glagoli, zamjenice, prilozi, veznici, čestice, prijedlozi, uzvici, DODACI: atribut, apozicija, DODACI: priložna oznaka, objekt. Kognitivna mapa prikazana na Slici 9. stvorena je na temelju prethodno nabrojanih ključnih riječi.



Slika 9. Kognitivna mapa o vrstama i službama riječi

Na način kao što se izrađuju kognitivne mape i polazeći od ključnih riječi, mogu se izrađivati i različiti uručci. Uručci mogu biti i rukopisni i tiskani pisani tekstovi. Jedan takav uručak prikazan je na Slici 10, a nastao je na temelju sljedećih ključnih riječi: imenice, glagoli, pridjevi, zamjenice, brojevi, prilozi, prijedlozi, veznici, uzvici, promjenjive i nepromjenjive riječi.



Slika 10. Uručak o promjenjivim i nepromjenjivim riječima

4.4 Nastavne metode

Nastavne metode su „svrsishodni načini zajedničkog rada nastavnika i učenika u toku nastavnog procesa, pomoću kojih učenici stječu znanja, vještine i navike i pomoću kojih se razvijaju njihove sposobnosti“ (Težak, 1996, 182), a dijele se na metode usmenog izlaganja, razgovora, čitanja, pisanja, crtanja, pokazivanja, fizičkog rada, promatranja, slušanja, razmišljanja i maštanja.

Metode usmenog izlaganja su monološke metode koje obuhvaćaju metodu opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, dokazivanja i upućivanja. Metoda opisivanja odnosi se na zapažanje pojava i promjena u prostoru, a metoda pripovijedanja na zapažanje pojava i promjena u vremenu. Metoda pripovijedanja obuhvaća pričanje, prepričavanje i izvještavanje. Metoda tumačenja odnosi se na razumijevanje pojava, a obuhvaća objašnjavanje, definiranje, raščlanjivanje, sažimanje i drugo. Metoda dokazivanja odnosi se na prosuđivanje pojava i odnosa među njima, a obuhvaća obrazlaganje, raspravljanje, ocjenjivanje i drugo. Metoda upućivanja odnosi se na planiranje budućeg ponašanja, a obuhvaća upozorenje, naređivanje, odlučivanje i drugo.

Za razliku od metoda usmenog izlaganja koje su monološke, metode razgovora su dijaloške metode koje se dijele s obzirom na stupanj učeničke samostalnosti u razgovoru, metodičku namjenu i praktičnu usmjerenost. S obzirom na učeničku samostalnost u razgovoru razlikuju se vezani ili reproduktivni, usmjereni i slobodni razgovor. S obzirom na metodičku namjenu razlikuju se motivacijski razgovor koji ima za cilj motiviranje učenika, heuristički razgovor kod kojeg nastavnik postavljanjem pitanja vodi učenika do novih spoznaja, raspravljački razgovor i reproduktivni razgovor kod kojeg se na postavljeno pitanje očekuje unaprijed određeni odgovor. S obzirom na praktičnu usmjerenost postoje razgovorne igre kojima se razvija komunikacijska sposobnost i obogaćuje rječnik, telefonski razgovor, službeni razgovor, rekreativni razgovor, usmena dramatizacija i intervju.

Metode čitanja su metode rada na tekstu ili s tekstom, a dijele se s obzirom na glasnoću i doživljajno-spoznajne zadatke. S obzirom na glasnoću razlikuje se čitanje u sebi i čitanje na glas koje može biti pojedinačno, čitanje po ulogama i grupno. S obzirom na doživljajno-spoznajne zadatke razlikuju se metode logičkog, usmjerenog, interpretativnog i stvaralačkog čitanja. Logičko čitanje se naziva još i čitanje s razumijevanjem jer je cilj takvog čitanja razumijevanje poruke, a stvaralačko čitanje recitatorskim, glumačkim ili umjetničkim čitanjem jer čitač interpretira djelo uz unošenje emocija u interpretaciju. Ako je cilj čitanja dolaženje do spoznaja raščlanjivanjem, usmjereno čitanje je analitičko, a ako je cilj čitanja

kritičko pristupanje pročitane, usmjereno čitanje je kritičko. Kod interpretativnog čitanja cilj čitanja je interpretacija razumijevanja i doživljavanja pročitane.

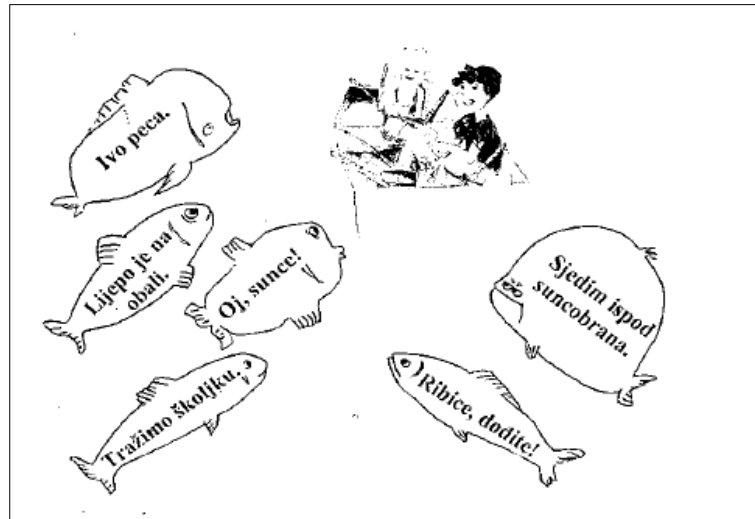
Metode pisanja obuhvaćaju metode odgovora na pitanja, diktiranja, sastavljanja, ispravljanja, preoblikovanja, prepisivanja, označivanja i upisivanja. Metode diktiranja obuhvaćaju različite vrste diktata. Udžbeni diktat se odnosi na to da nastavnici diktiraju sadržaj koji učenici zapisuju i potom moraju naučiti, istraživački diktat na istraživanje razine pravopisne pismenosti učenika, nadzorni diktat na nastavnikovo nadziranje usvojenosti znanja nakon obrađenog gradiva, izborni diktat na to da učenici ne pišu sve što im nastavnik diktira već samo ono što im je zadano kao na primjer imenice ili riječi s dijakritičkim znakovima, stvaralački diktat na to da nastavnik diktira, a učenici nadopunjuju praznine točnim odgovorima, samodiktat na to da učenik sam sebi diktira, diktat sa sprječavanjem pogrešaka na to da nastavnik s učenicima ponovi određeno pravilo i zatim diktira, proučeni diktat na diktat kojeg prije diktiranja učenici prouče, objašnjeni diktat na to da nastavnik učenicima diktira nakon što im objasni sve pravopisne probleme, diktat s obrazloženjem na to da učenik obrazlaže zašto je u diktatu nešto napisao kako je napisao, te slobodni diktat na to da nastavnik diktira, a učenici zapisuju samo bitno.

Metode crtanja obuhvaćaju metodu slobodnog, usmjerenog i geometrijskog crtanja, metode pokazivanja vizualne, auditivne, taktilne, olfaktivne i gustativne metode, a metode fizičkog rada metode ručnog i strojnog rada, te tjelesnih pokreta.

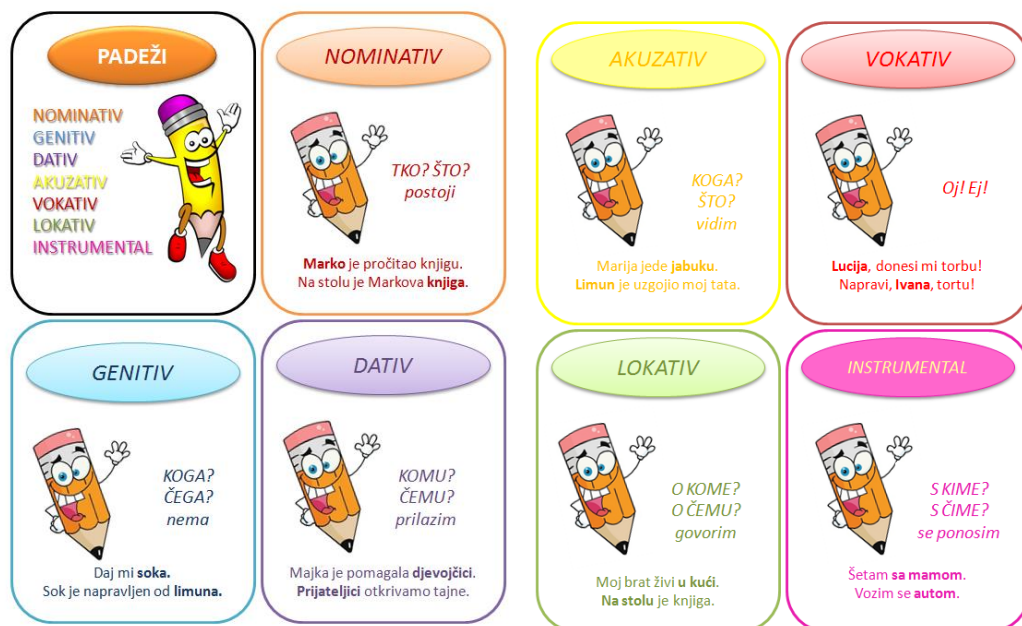
4.4.1 Prilagodbe u području jezika

Učenicima s disleksijom je važno prilagoditi način poučavanja na način da se kreće od konkretnog k apstraktnom, od definicija k primjerima te da se istakne ono što je važno. Zadaci se vrlo lako mogu prilagoditi i pojednostaviti. Slijede tri primjera kako prilagoditi zadatke iz područja jezika učenicima s disleksijom.

Za nastavnu cjelinu koja se odnosi na padeže nastavnik na školsku ploču može staviti sliku dječaka i djevojčice koji su u čamcu i pecaju ribe. Učenik treba uzeti papirić koji simbolizira ribu i staviti ga kraj štapa za pecanje. Na svakom papiriću je zapisana jednostavna rečenica. Učenicima je potrebno naglasiti da imaju dva zadatka. Prvi zadatak je da podcrtaju imenice, a drugi da tim imenicama odrede padež. Ta se igra zove igra pecanja i prikazana je na Slici 11. (Bošnjak, 2014) Kao mogućnost se pojavljuje i korištenje uručaka o padežima kako bi se učenik u svakom trenutku mogao prisjetiti gradiva (vidi Sliku 12).



Slika 11. Igra pecanja (Bošnjak, 2014, 59)



Slika 12. Uručak o padežima

Za nastavne cjeline koje se odnose na glagolska vremena nastavnik treba provjeriti je li učenik dobro prepisao i razumio gradivo, naznačiti učeniku što je važno (vidi Sliku 13) te mu zadati domaću zadaću koja za cilj ima ponavljanje gradiva. Razumijevanje gradiva nastavnik može provjeriti postavljanjem slika u obliku stripa koje će učenici opisivati (vidi Sliku 14). Kako bi se učenicima dočarala situacija, učenici mogu preuzeti uloge osoba sa slika te će na taj način učenici bolje razumjeti situaciju koju trebaju opisati. (Bošnjak, 2014)

Imperfekt pomoćnih glagola:

* Imperfekt se koristi tako da se infinitivnoj ili prezentnoj osnovi dodaju nastavci: *ah, jah, ijah* - pro lice jednine.

* Kod nekih se glagola pravi silabizacija ili jatizacija.

<p style="text-align: center;"><u>Biti</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>bi</i> 2. <i>biše</i> 3. <i>biše</i> <p style="text-align: center;">*</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>bišmo</i> 2. <i>bišete</i> 3. <i>biše</i> 	ili *	<p style="text-align: center;"><u>Htjeti</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>hoće + jati = hoćah</i> 2. <i>hoćah</i> 3. <i>hoćah</i> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>hoćamo</i> 2. <i>hoćaste</i> 3. <i>hoćahu</i> 	ili	<ol style="list-style-type: none"> <i>hoćah</i> <i>hoćah</i> <i>hoćah</i> <ol style="list-style-type: none"> <i>hoćam</i> <i>hoćaste</i> <i>hoćahu</i>
--	-------	--	-----	--

Vrijedi (?)

Napiši osnov ili imperfekt radanih glagola

rad

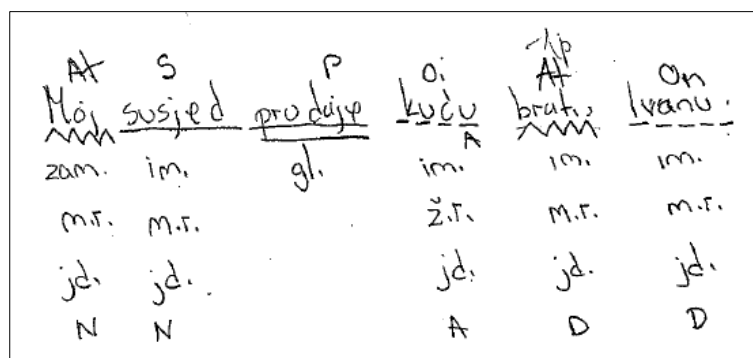
N *preroditi* - *prerodjalo* - *prerodah* I
 S *reći* - *rečoh* A
 N *živjeti* - *živjeh* I
 S *gledati* - *gledah* A

Slika 13. Obrada imperfekta uz nastavnikovo označavanje važnih informacija (Bošnjak, 2014, 61)

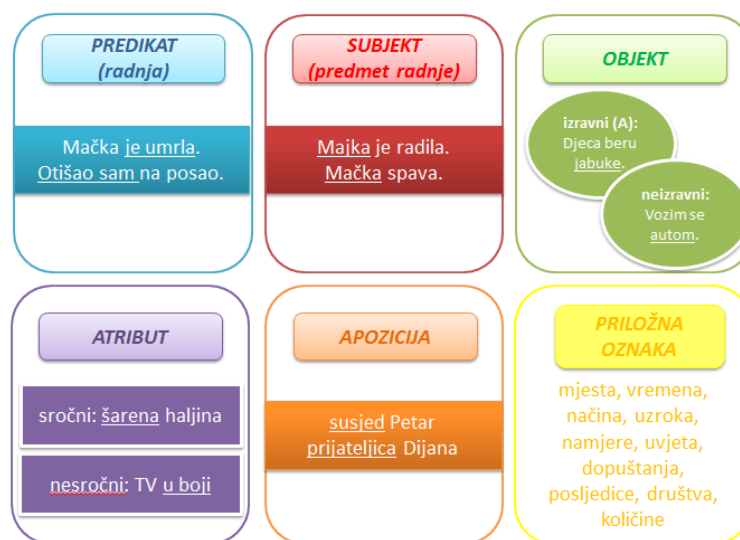


Slika 14. Provjera razumijevanja gradiva (Bošnjak, 2014, 62)

Za nastavne cjeline koje se odnose na službu riječi u rečenici nastavnik treba pojednostaviti prikaz analize rečenice (vidi Sliku 15), ponuditi jednostavnije rečenice i postupno poučavati dopune subjektu i predikatu pazeći da učenici razumiju gradivo. (Bošnjak, 2014) Kao mogućnost se također pojavljuje korištenje uručaka o službi riječi u rečenici kako bi se učenik u svakom trenutku mogao prisjetiti gradiva (vidi Sliku 16).



Slika 15. Pojednostavljeni prikaz analize rečenice (Bošnjak, 2014, 63)



Slika 16. Uručak o službi riječi u rečenici

Pisanje diktata je također vrlo problematično za učenike s disleksijom. Moguće im je pomoći sporijim čitanjem, ponavljanjem rečenica, čitanjem s pauzama između riječi te glasovnim naglašavanjem pravopisnih pravila. Prethodno nabrojane prilagodbe bi pridonijele točnijem pisanju diktata, međutim, preporučava se da se diktati učenika s disleksijom ne ocjenjuju, već da se od njih traži da prepisu ispravak iz nečije uredne bilježnice. Također se preporučava da učenici s disleksijom, umjesto pisanja diktata, vježbaju pravopisna pravila na gotovom tiskanom tekstu. (Šimunović, 2014)

4.4.2 Prilagodbe u području književnosti

Najveći problem u području književnosti učenici s disleksijom imaju s prepričavanjem i pisanjem sastavaka. Međutim, prepričavanje i pisanje sastavaka im se može olakšati pitanjima na koja trebaju odgovoriti s nekoliko rečenica u uvodu, zapletu, vrhuncu i raspletu. (Šimunović, 2014)

Čitanje lektirnih djela je vrlo korisna aktivnost. Međutim, učenicima s disleksijom je opseg lektirnih djela veoma problematičan zbog čega im treba smanjiti opseg lektirnih djela. Nastavnik treba učeniku s disleksijom zadati određena poglavlja lektirnih djela. Tako na nastavnom satu nastavnik može započeti razgovor o lektirnom djelu, a kad dođe do poglavlja koje je zadao učeniku s disleksijom, može i njega uključiti u raspravu. (Šimunović, 2014)

Problematično područje književnosti za učenike s disleksijom je i interpretacija pjesama zbog slojevitosti pjesničkog jezika. Zbog toga bi nastavnik trebao prije čitanja pjesme opisati kontekst pjesme i pjesničke slike koje se pojavljuju, prepričati svaku strofu jednom rečenicom te provjeriti razumiju li učenici pjesmu. Učenike s disleksijom nikako ne treba tjerati da uče pjesme napamet i diktiraju ih. (Šimunović, 2014)

4.5 Vrednovanje

Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010), ono što se treba vrednovati kod učenika s disleksijom je odnos učenika prema radu, postavljenim zadacima i odgojnim vrijednostima. Vrednovanje obuhvaća praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Teškoće koje imaju učenici s disleksijom ne smiju utjecati na ocjenjivanje koje treba biti i brojčano i opisno.

Dvije su vrste provjere znanja, usmena i pismena. Prednosti usmene provjere znanja su da nastavnik može reagirati na učenikove odgovore i na taj način primjerenije ispitati stvarno znanje, te da se usmenom provjerom znanja može bolje provjeriti razumijevanje i upotreba znanja. Prednosti pismene provjere znanja su da su svim učenicima postavljeni isti zadaci i svi učenici imaju isto vremensko ograničenje za rješavanje pismene provjere znanja pa je njihovo znanje međusobno usporedivo, te da se pismenom provjerom znanja obuhvaća veća količina gradiva. Dok je usmena provjera znanja subjektivna, pismena provjera znanja je objektivna. Svaku vrstu provjere znanja treba prilagoditi mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) i potrebama učenika s disleksijom.

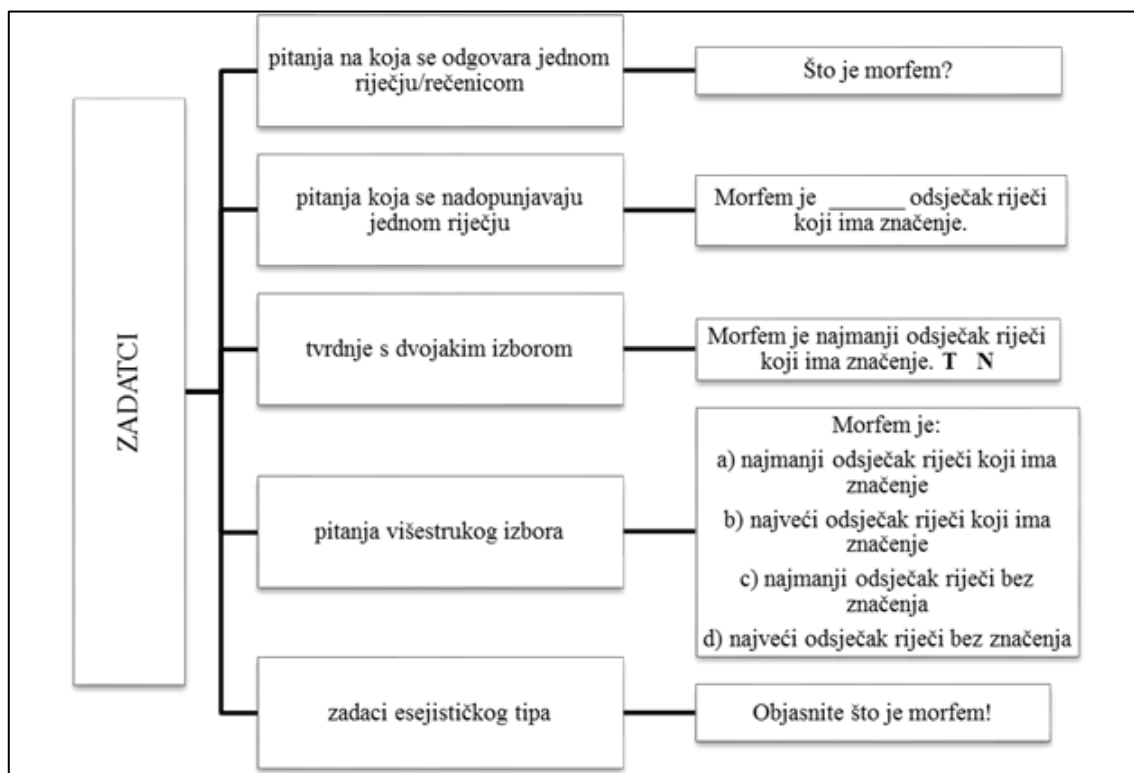
Kod učenika s disleksijom važno je prilagoditi ispitni materijal na način da se tekst podijeli u manje odlomke, da jedna rečenica bude u jednom redu i da se istakne (vidi Sliku 17), da se koriste široke margine, da veličina slova bude najmanje 14pt, da se slova podebljaju (bold) i istaknu (highlighted), a nikako da se podcrtaju (underline) ili ukose (italic), da se poveća razmak između slova i redaka, da se redove poravna na lijevoj strani, ali nikako da se koristi obostrano poravnanje (justify), da se koriste jednostavne rečenice bez inverzije, da se dodatno pojašne riječi koje učenik ne razumije, da se snimi tekst na nosače zvuka i slično.

Također, vrijeme trajanja ispita može se produljiti za 50% vremena više nego što je to uobičajeno. (NCVVO, 2007)

1. Nabroji likove koji se pojavljuju u djelu!
2. Tko je Ivicu i Maricu otjerao od kuće?
3. Zašto su Ivica i Marica ušli u kuću vještice?

Slika 17. Prikaz zapisivanja rečenica

Pismeni ispiti mogu biti sastavljeni od pitanja na koja se odgovara jednom riječju ili rečenicom, pitanja koja je potrebno nadopuniti jednom riječju, tvrdnji s dvojakim izborom, pitanja višestrukog izbora i zadataka esejističkog tipa. Po težini, zadaci esejističkog tipa su najteži, a odmah iza njih su pitanja višestrukog izbora. Preporučljiva vrsta zadataka za učenike s disleksijom su pitanja na koja se odgovara jednom riječju ili rečenicom. Na Slici 18. prikazani su primjeri za prethodno nabrojane vrste zadataka u pismenim ispitima.



Slika 18. Vrste zadataka u pismenim ispitima

4.6 Primjereni programi odgoja i obrazovanja

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2010), učenici s disleksijom mogu biti uključeni u redoviti program uz individualizirane postupke ili u redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Učenici s disleksijom su češće uključeni u redoviti program uz individualizirane postupke. U redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke uključeni su učenici s disleksijom ako su teškoće vrlo izražene ili kombinirane s drugim teškoćama, te ako se teškoće kasno otkriju pa učenik ne može pratiti nastavni plan i program.

Redoviti program uz individualizirane postupke odnosi se na upotrebu individualiziranih postupaka u radu s obzirom na samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka i didaktička sredstva za rad; te primjerene prostorne uvjete. Dakle, redoviti program uz individualizirane postupke podrazumijeva izrađivanje pojedinačnih nastavnih programa ovisno o odgojno-obrazovnim potrebama učenika. Odgojno-obrazovne potrebe učenika odnose se na stupnjevito pružanje pomoći kod samostalnog rada, pojedinačno zadavanje zadataka po načelu lakši-teži-lakši, često vježbanje i ponavljanje, jasnoću i kratkoću uputa nastavnika, prilagođavanje nastavnih izvora i metoda, prilagođavanje ispita znanja i slično. Razlika između redovitog programa uz individualizirane postupke i redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke jest u tome što se kod redovitog programa uz individualizirane postupke prilagođavaju nastavne metode, a kod redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke se uz prilagođavanje nastavnih metoda smanjuju nastavni sadržaji.

5. Empirijsko istraživanje

Nastava hrvatskog jezika je temelj svih čovjekovih aktivnosti jer stjecanjem znanja o obilježjima hrvatskog jezika i književnosti, te razvijanjem vještina jezičnog izražavanja dolazi do razvijanja vještina komunikacije, a komunikacija je temelj svih čovjekovih aktivnosti. Nastavnik je posrednik između učenika i sadržaja, on sam odabire oblik nastave, nastavne izvore, materijale i sredstva, nastavne metode i metodičke sustave, ali i način poučavanja i surađivanja s učenicima. Dakle, nastavnik je kreator, voditelj i sudionik nastavnog procesa usmjerenog na učenike što je temeljna ideja humanističke teorije nastave.

5.1 Problem i cilj istraživanja

U istraživanju iz 2012. godine u Osijeku pod nazivom „Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti?“ nastavnici hrvatskog jezika viših razreda osnovne škole su procjenjivali prilagođenost svog metodičkog pristupa učenicima s disleksijom s obzirom na dvanaest načela: prilagođavanje učenikovim mogućnostima; uspjeh se očekuje, omogućava i postiže; postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja; razumijevanje učenikovih potreba i ponašanja; davanje podrške, pohvale, pokazivanje da se učenik cijeni, da je vrijedan pažnje i jedinstven; omogućavanje afirmacije; razvijanje pozitivne slike o sebi; poticanje društveno-emocionalnog razvoja i empatije; poticanje ozračja i kulture škole u kojoj se učenici osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno; poticanje razvoja komunikacijskih vještina; razvoj vršnjačkih i prijateljskih interakcija; te omogućavanje kontinuiranog učenja i razvoja socijalnih vještina. Nastavnici su svih dvanaest načela prilagođenosti svog metodičkog pristupa učenicima s disleksijom ocijenili ocjenom dobar (3). Potom su nastavnici trebali procijeniti učestalost prilagođenosti svog metodičkog pristupa učenicima s disleksijom s obzirom na jedanaest odrednica: objektivan sam u ocjenjivanju; pravedan sam u ocjenjivanju; smiren sam tijekom ispitivanja čak i kada učenici pokazuju neznanje; kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine; primjenjujem različite načine ocjenjivanja; ocjene upisujem u zbornici; neodlučan sam u izricanju ocjene¹; teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem*; podliježem pritisku učenika i savjetima kolega*; uspoređujem učenike kod ocjenjivanja*; te obrazlažem ocjenu, dajem povratnu informaciju učeniku u čemu je problem i kako taj problem riješiti, biti uspješniji. Nastavnici su pozitivne odrednice prilagođenosti svog metodičkog pristupa učenicima s disleksijom, osim da ocjene upisuju u zbornici i primjenjuju različite načine ocjenjivanja, ocijenili ocjenom vrlo dobar (4). Pozitivnu odrednicu da primjenjuju različite načine ocjenjivanja nastavnici su ocijenili ocjenom dobar (3), a da ocjene upisuju u zbornici ocjenom nedovoljan (1). Negativne odrednice (*) prilagođenosti svog metodičkog pristupa učenicima s disleksijom ocijenili su nedovoljnom ocjenom (1). Iz rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da nastavnici hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola uglavnom prilagođavaju svoj metodički pristup učenicima s disleksijom. Međutim, problem ovog istraživanja je što su nastavnici sami sebe procjenjivali zbog čega rezultati ovog istraživanja nisu objektivni, a time ni relevantni.

Polazeći od prethodno rečenog, cilj istraživanja u ovom radu bio je ispitati kvalitetu i učinkovitost metodičkih pristupa u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola

¹ * = negativne odrednice kod kojih manji rezultat znači poželjni odgovor.

u radu s učenicima s disleksijom na način da učenici s disleksijom procjenjuju prilagođenost metodičkog pristupa nastavnika njihovim potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima). Stavovi o kvaliteti i učinkovitosti metodičkih pristupa u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola u radu s učenicima s disleksijom polaze od obilježja nastave (zanimljiva, teška), osobina nastavnika hrvatskog jezika, načina poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, načina sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, korištenja nastavnih izvora, materijala i sredstava, te vrednovanja na nastavi hrvatskog jezika. Doprinos ovog istraživanja je uvid u primjerenost ili neprimjerenost nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom. Time će se dobiti jasno uporište kako je nastavnik taj koji je odgovoran za provedbu nastavnog procesa koji, da bi bio kvalitetan, treba biti prilagođen mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) i potrebama učenika. Rezultati istraživanja pokazat će manjkavosti i negativne strane nastavnog procesa, te će tim saznanjima doprinijeti razvitku i poboljšanju nastavnog procesa.

5.2 Hipoteze istraživanja

Početna hipoteza ovog istraživanja je da se metodički pristup nastavnika u nastavi hrvatskog jezika ne prilagođava u potpunosti potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika s disleksijom. Na temelju početne hipoteze kojom je postavljeno opće očekivanje nastale su podhipoteze kojima su postavljena specifična očekivanja:

H1.1 Učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o nastavi hrvatskog jezika.

H1.2 Učenici s disleksijom naglašavaju pozitivne osobine nastavnika hrvatskog jezika.

H1.3 Učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika.

H1.4 Učenici s disleksijom pretežno nisu zadovoljni načinom na koji sudjeluju na nastavi hrvatskog jezika.

H1.5 Nastavnici hrvatskog jezika pretežno ne koriste raznovrsne nastavne izvore, materijale i sredstva u nastavi hrvatskog jezika.

H1.6 Učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika.

Početna hipoteza i specifične podhipoteze su postavljene s obzirom na stečeno praktično iskustvo istraživača, sudjelovanje istraživača na simpoziju „Infinitus – knowledge sharing in

dyslexia teaching“ Hrvatske udruge za disleksiju 2015. godine i rezultate istraživanja iz 2012. godine u Osijeku pod nazivom „Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti?“

5.3 Varijable istraživanja

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su obilježja nastave, osobine nastavnika hrvatskog jezika, način poučavanja nastavnika hrvatskog jezika, način sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, nastavni izvori, materijali i sredstva, vrednovanje na nastavi hrvatskog jezika, spol i dob učenika, završna ocjena učenika iz hrvatskog jezika, te spol nastavnika hrvatskog jezika.

Zavisna varijabla u ovom istraživanju je učinkovita i kvalitetna nastava hrvatskog jezika prilagođena potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika s disleksijom.

5.4 Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo tijekom ožujka i travnja 2016. godine, odnosno u drugom polugodištu školske godine 2015/2016, u dvanaest škola od kojih je deset na području grada Zagreba: Osnovna škola „Tituš Brezovački“, Osnovna škola „Cvjetno naselje“, Osnovna škola „Marin Držić“, Osnovna škola „Fran Galović“, Osnovna škola „Kajzerica“, Osnovna škola „Rapska“, Osnovna škola „Trnsko“, Osnovna škola „Davorin Trstenjak“, Osnovna škola „Zaprude“ i Osnovna škola „Petar Zrinski“; a dvije su na području grada Osijeka: Osnovna škola „Josip Kozarac“ iz Josipovca Punitovačkog i Osnovna škola „Gradište“ iz Gradišta. Zatražena je i odobrena provedba istraživanja koje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (vidi Prilog 1). Školama su dostavljeni naputak o provođenju istraživanja (vidi Prilog 2), suglasnost za roditelje (vidi Prilog 3) i anketni upitnici za učenike s disleksijom (vidi Prilog 4). Anketne upitnike su učenici s disleksijom ispunjavali u školi nakon nastave u unaprijed dogovorenim terminima ili kod kuće, a prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje anketnih upitnika bilo je 30 minuta. Učenicima s disleksijom su pružene sažete i relevantne informacije o temi i svrsi istraživanja, povjerljivosti podataka i načinu korištenja podataka dobivenih istraživanjem. Svi sudionici su imali pravo odbiti sudjelovanje u istraživanju ili odustati tijekom istraživanja. Prikupljeno je 45 valjano popunjenih anketnih upitnika koji su uključeni u obradu. Etički kodeks istraživanja je poštovan, a dragovoljnost sudjelovanja i anonimnost podataka zajamčene. Nakon

provođenja anketnih upitnika i prikupljanja podataka, provedena je njihova obrada i interpretacija.

5.5 Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 45 učenika s disleksijom (vidi Tablicu 1) iz dvanaest škola na području grada Zagreba i Osijeka. S obzirom na spol, 27 (60%) je učenika s disleksijom, a 18 (40%) učenica s disleksijom. S obzirom na razred, 13 (29%) učenika s disleksijom pohađa peti razred, 11 (24%) šesti razred, 9 (20%) sedmi razred i 12 (27%) osmi razred. S obzirom na završnu ocjenu iz hrvatskog jezika, 5 (11%) učenika s disleksijom će proći s ocjenom dovoljan, 16 (36%) s ocjenom dobar, 20 (44%) s ocjenom vrlo dobar i 4 (9%) s ocjenom odličan. U svim školama u kojima je provedeno istraživanje učenici s disleksijom imaju nastavnice hrvatskog jezika. Zbog etičkih načela propisanih Etičkim kodeksom u ovom radu se neće navoditi koji je broj učenika s disleksijom iz koje škole sudjelovao u istraživanju.

Tablica 1 Uzorak s obzirom na spol, razred i završnu ocjenu iz hrvatskog jezika

	Spol		Razred		Završna ocjena iz hrvatskog jezika
Učenici s disleksijom	27 (60%)	5	13 (29%)	dovoljan (2)	5 (11%)
Učenice s disleksijom	18 (40%)	6	11 (24%)	dobar (3)	16 (36%)
		7	9 (20%)	vrlo dobar (4)	20 (44%)
		8	12 (27%)	odličan (5)	4 (9%)

5.6 Mjerni instrument

U istraživanju je primjenjen anketni upitnik za učenike s disleksijom koji se sastojao od osam dijelova. Prvi dio odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika, drugi na obilježja nastave hrvatskog jezika, treći na osobine nastavnika hrvatskog jezika, četvrti na načine poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, peti na načine sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, šesti na nastavne izvore, materijale i sredstva, sedmi na vrednovanje na nastavi hrvatskog jezika, a osmi na iskustva i doživljaje učenika s disleksijom koja nisu obuhvaćena prethodnim kategorijama. Anketni upitnik se sastojao od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, te vezanih pitanja.

Sociodemografska obilježja dobivena anketnim upitnikom odnosila su se na podatke vezane uz spol učenika, razred koji učenik pohađa, završnu ocjenu iz hrvatskog jezika i spol nastavnika hrvatskog jezika.

Drugi dio anketnog upitnika, koji se odnosio na obilježja nastave hrvatskog jezika, sadržavao je sljedeća pitanja: *Je li nastava hrvatskog jezika zanimljiva i zašto? Je li Hrvatski jezik težak predmet i zašto? Što voliš u nastavi hrvatskog jezika i zašto? Što ne voliš u nastavi hrvatskog jezika i zašto? Osjećaš li se ugodno na nastavi hrvatskog jezika i zašto? Jesi li se ikada osjećao/la loše na nastavi hrvatskog jezika; ako da, zašto; možeš li navesti primjer?*

Treći dio anketnog upitnika, koji se odnosio na osobine nastavnika hrvatskog jezika, sadržavao je sljedeće pitanje: *Opiši svog nastavnika hrvatskog jezika s najmanje pet pridjeva!*

Četvrti dio anketnog upitnika, koji se odnosio na načine poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, sadržavao je sljedeća pitanja: *Poštuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike i zašto to misliš? Drži li se nastavnik hrvatskog jezika razrednih pravila; ako ne, kojih? Uvažava li nastavnik hrvatskog jezika mišljenje svakog učenika; ako ne, kojih i zašto? Pohvaljuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike za napredak ili možda vrijeđa; možeš li dati primjer? Govori li nastavnik hrvatskog jezika jasno i razumljivo? Ponovi li nastavnik hrvatskog jezika što je rekao ako nisi razumio/la ili stigao/la zapisati? Naglasi li nastavnik hrvatskog jezika ono što je bitno i što trebaš naučiti? Možeš li nastavnika hrvatskog jezika pitati pitanje o gradivu kad god želiš tijekom nastave? Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka na nastavi? Pomaže li ti nastavnik hrvatskog jezika rješavati zadatke na nastavi? Zadaje li ti nastavnik hrvatskog jezika na vrijeme domaće zadaće? Koliko zadataka otprilike dobiješ za domaću zadaću iz hrvatskog jezika? Rješavaš li samostalno ili uz nečiju pomoć domaću zadaću iz hrvatskog jezika? Koliko ti vremena otprilike treba da riješiš zadatke za domaću zadaću iz hrvatskog jezika?*

Peti dio anketnog upitnika, koji se odnosio na načine sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, sadržavao je sljedeća pitanja: *Čitaš li svoju zadaću pred razredom i kako se osjećaš zbog toga? Rješavaš li zadatke na ploči pred razredom i kako se osjećaš zbog toga? Diktiraš li pjesmu koju si naučio/la napamet pred razredom i kako se osjećaš zbog toga? Prepričavaš li sadržaj lektire pred razredom i kako se osjećaš zbog toga? Koliko lektira otprilike pročitaš u jednoj školskoj godini? Radite li u grupama na nastavi hrvatskog jezika? Ako radite u grupama na nastavi hrvatskog jezika, sviđa li ti se takav način rada? Ideš li na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika? Ako ideš na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika, što radiš na dopunskoj nastavi? Ako ideš na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika, pomaže li ti dopunska nastava za bolje razumijevanje gradiva?*

Šesti dio anketnog upitnika, koji se odnosio na nastavne izvore, materijale i sredstva, sadržavao je sljedeća pitanja: *Koristi li nastavnik hrvatskog jezika: a) PowerPoint prezentacije, b) slike, fotografije, c) plakate, d) audisnimke, e) videosnimke, f) predmete iz stvarnog života (npr. biljke, lišće), g) nešto drugo. Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika kratke bilješke s najvažnijim sadržajem? Ako ti nastavnik hrvatskog jezika daje kratke bilješke s najvažnijim sadržajem, pomaže li ti to kod učenja? Izrađuješ li mape ili sažetke kako bi lakše naučio/la gradivo hrvatskog jezika? Ako izrađuješ mape ili sažetke, s kim ih izrađuješ?*

Sedmi dio anketnog upitnika, koji se odnosio na vrednovanje na nastavi hrvatskog jezika, sadržavao je sljedeća pitanja: *Ocjenjuje li nastavnik hrvatskog jezika pravedno; ako ne, zašto? Gleda li nastavnik hrvatskog jezika kod ocjenjivanja tvoje prethodne ocjene ili ocjene iz drugih predmeta? Možeš li birati hoćeš li usmeno ili pismeno ispitivanje? Odgovara li ti bolje usmeno ili pismeno ispitivanje? Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka kad pišeš pismeni ispit? Kad imaš usmeni ispit, odgovaraš li pred razredom i kako se osjećaš zbog toga?*

Osmi dio anketnog upitnika, koji se odnosio na iskustva i doživljaje učenika s disleksijom koja nisu obuhvaćena prethodnim pitanjima, sadržavao je sljedeće pitanje: *Ako bi htio/htjela podijeliti još neka svoja iskustva i doživljaje o nastavi hrvatskog jezika, a koja nisu bila obuhvaćena pitanjima, molimo te da ih slobodno zapišeš!*

5.7 Obrada podataka

Okvir za analizu i interpretaciju podataka dobivenih istraživanjem predstavljalo je šest tematskih područja: obilježja nastave hrvatskog jezika, osobine nastavnika hrvatskog jezika, načini poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, načini sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, korištenje nastavnih izvora, materijala i sredstava, te vrednovanje na nastavi hrvatskog jezika. Tijekom obrade podataka poštovalo se načelo zaštite privatnosti i povjerljivosti podataka.

Za obradu podataka dobivenih istraživanjem korištena je kvantitativna analiza koja odgovara na pitanje koliko? i služi za otkrivanje općih obilježja. (Andrilović, 1986) Podaci dobiveni provođenjem anketnog upitnika i obrađeni kvantitativnom analizom prikazani su u tablicama brojčano i u postotcima. Učenici s disleksijom su obrazložili svoje odgovore na pitanja u anketnom upitniku i njihova obrazloženja također se nalaze u tablicama. Podaci koji upućuju na neprilagođenost metodičkog pristupa nastavnika hrvatskog jezika učenicima s disleksijom u nastavi hrvatskog jezika istaknuti su crvenom bojom.

5.8 Analiza rezultata

Istraživanjem stavova učenika s disleksijom u višim razredima osnovne škole o metodičkom pristupu nastavi hrvatskog jezika htjelo se doprinijeti poboljšanju i unapređenju nastavnog procesa. Anketnim upitnikom dobiveni su podaci o obilježjima nastave hrvatskog jezika, osobinama nastavnika hrvatskog jezika, načinima poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, načinima sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, korištenju nastavnih izvora, materijala i sredstava na nastavi hrvatskog jezika, te vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika.

Kod izjašnjavanja o obilježjima nastave hrvatskog jezika, 67% učenika s disleksijom nastavu hrvatskog jezika smatra zanimljivom, a 33% nezanimljivom dok 60% učenika s disleksijom Hrvatski jezik kao predmet smatra teškim, a 40% laganim. Na pitanje o tome osjećaju li se ugodno na nastavi hrvatskog jezika, 76% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 24% niječno. Na pitanje o tome jesu li se ikad osjećali loše na nastavi hrvatskog jezika, 51% učenika s disleksijom odgovara niječno, a 49% potvrdno. Razlozi koje su učenici s disleksijom naveli kao argumente za svoje odgovore nalaze se u Tablici 2. Hipoteza da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o obilježjima hrvatskog jezika djelomično je potvrđena.

Tablica 2 Stavovi učenika s disleksijom o obilježjima nastave hrvatskog jezika

	DA		NE	
Je li nastava hrvatskog jezika zanimljiva i zašto?	30 (67%)	<ul style="list-style-type: none"> -Jer nastavnica temeljito objašnjava. -Jer nastavnica dobro objašnjava pa lako pamtim. -Jer nam nastavnica daje zanimljive sadržaje. -Jer učim nešto što ne znam i nastavnica je dobra. -Jer nastavnica učini sve zanimljivim. -Jer imamo nastavnicu koja se prilagodi svakom učeniku. -Jer nam nastavnica sve pokazuje uz pomoć slajdova. -Kada čitamo priče. -Kada čitamo pjesme. -Kada radimo u grupama i vježbamo. -Kada gledamo filmove. -Kada obrađujemo neki tekst. 	15 (33%)	<ul style="list-style-type: none"> -Jer nastavnica želi što brže završiti s lekcijom. -Zato jer me ne zanima gradivo. -Zato jer mi je dosadno. -Zato jer ne razumijem gradivo. -Zato jer samo pišemo. -Zato jer mi je teško pratiti nastavu.

Je li Hrvatski jezik težak predmet i zašto?	27 (60%)	-Zato što nastavnica ne objasni dobro. -Zato jer nastavnica zadaje puno zadataka. -Zato jer nastavnica očekuje mnogo od nas. -Zbog velike količine gradiva. -Zbog gramatike. -Zbog mnogo rada na tekstu. -Zato jer ne razumijem gradivo.	18 (40%)	-Zato jer nam nastavnica sve objasni. -Zato što je logičan predmet. -Zato što nam je to materinji jezik i sve je povezano jedno s drugim. -Zato što se sve to može naučiti.
Osjećaš li se ugodno na nastavi hrvatskog jezika i zašto?	34 (76%)	-Zato što se nastavnica trudi pomoći. -Zato jer me nastavnica gleda kao i ostale u razredu.	11 (24%)	-Zato što nastavnica više poštuje cure nego dečke.
Jesi li se ikad osjećao/la loše na nastavi hrvatskog jezika i zašto?	22 (49%)	-Kada me nastavnica neće pitati da ispravim lošu ocjenu. -Zato što je nastavnica blaža prema curama, a stroža prema dečkima. -Kada čitam ili odgovaram pred pločom. -Kada moram rješavati zadatke na ploči. -Kada me vrijeđaju u razredu. -Kada mi se rugaju jer ne znam čitati. -Kada trebam odgovarati imam veliku tremu. -Kada imam pismeni ispit. -Kada učenici ometaju nastavu.	23 (51%)	

Što voliš u nastavi hrvatskog jezika?	Što ne voliš u nastavi hrvatskog jezika?
-Kada nam nastavnica sve objasni.	-Kada nastavnica više.
-Kada nastavnica koristi projektor.	-Kada me nastavnica nešto pita, a ja nisam spreman.
-Kada nas nastavnica pohvali zato jer smo aktivni.	-Način na koji nastavnica radi.
-Način na koji nastavnica predaje i radi.	To što nastavnica sve brzo objasni pa ništa ne shvatimo.
-Kada gledamo filmove i igramo igre.	-To što ima mnogo gradiva.
-Kada učimo nove lekcije.	-To što se prebrzo obrađuju lekcije.
-Kada ukrašavamo učionicu.	-To što su lektire dosadne.
-Kada radimo u grupama i čitamo igrokaz.	-Pisati testove i čitati naglas.
-Kada čitamo sastavke i kada nam profesorica priča o svojim doživljajima.	-To što moramo čitati puno knjiga.

-Kada učimo pjesme.	-Kada moram objašnjavati i iznositi svoja mišljenja jer neznam je li to točno.
-Rješavati radne listiće.	-Gramatiku jer je jako loše objašnjena u udžbeniku.
	-Kada učenici ometaju sat.
	-Kada odgovaram ili čitam naglas pred razredom.
	-Kada puno pišemo.
	-Kada pišemo diktate zbog bodovne skale.

Kod izjašnjavanja o osobinama nastavnika hrvatskog jezika učenici s disleksijom pretežno navode pozitivne osobine što se može vidjeti u Tablici 3. Hipoteza da učenici s disleksijom naglašavaju pozitivne osobine nastavnika hrvatskog jezika je potvrđena.

Tablica 3 Stavovi učenika s disleksijom o osobinama nastavnika hrvatskog jezika

Opiši svog nastavnika hrvatskog jezika!		
negativne osobine	pozitivne osobine	
stroga	vesela	stroga
nepravedna	dobra	temeljita
dosadna	duhovita	iskrena
nestrpljiva	osjećajna	ozbiljna
puno priča	pažljiva	pametna
umišljena	obazriva	brižna
kasni na nastavni sat	tolerantna	trudi se svima objasniti gradivo
	draga	zna raditi svoj posao
	pomaže drugima	zna raditi s učenicima
	dobro objašnjava gradivo	mudra
	blaga	otvorena
	razumljiva	vesela
	informirana	vedra
	strpljiva	dobrodušna
	pričljiva	puna razumijevanja
	pruža puno pažnje svakomu	poštena
	koristi puno dodatnog sadržaja	pravedna
	prijatelj je svakom učeniku	maštovita
	pristojna	pozitivna
	ljubazna	vrijedna
	uporna	iskusna

Kod izjašnjavanja o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika, 89% učenika s disleksijom smatra da ih nastavnik hrvatskog jezika poštuje, a njih 11% da ih ne poštuje. Na pitanje o tome drži li se nastavnik hrvatskog jezika razrednih pravila, 91% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 9% niječno. Na pitanje o tome uvažava li nastavnik hrvatskog jezika mišljenje svakog učenika, 84% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a

16% niječno. Na pitanje o tome pohvaljuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike za napredak, 89% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 11% niječno. Na pitanje o tome vrijeda li nastavnik hrvatskog jezika učenike, 98% učenika s disleksijom odgovara niječno, a 2% potvrdno. Na pitanje o tome govori li nastavnik hrvatskog jezika jasno i razumljivo, 96% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 4% niječno. Na pitanje o tome ponovi li nastavnik hrvatskog jezika što je rekao ako učenici nisu razumjeli ili stigli zapisati, 91% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 9% niječno. Na pitanje o tome naglasi li nastavnik hrvatskog jezika ono što je bitno i što se treba naučiti, 94% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 6% niječno. Na pitanje o tome mogu li učenici nastavnika hrvatskog jezika pitati pitanje o gradivu kad god žele tijekom nastave, 87% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 13% niječno. Na pitanje o tome daje li nastavnik hrvatskog jezika učenicima više vremena za rješavanje zadataka na nastavi, 65% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 35% niječno. Na pitanje o tome pomaže li nastavnik hrvatskog jezika učenicima kod rješavanja zadataka na nastavi, 80% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 20% niječno. Na pitanje o tome zadaje li nastavnik hrvatskog jezika na vrijeme domaće zadaće, 96% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 4% niječno. Na pitanje o tome koliko zadataka otprilike dobiju za zadaću iz hrvatskog jezika, 38% učenika s disleksijom navodi do pet zadataka, 24% od pet do devet zadataka, 16% više od devet zadataka, a 22% da ne može procijeniti. Na pitanje o tome rješavaju li samostalno ili uz nečiju pomoć domaću zadaću iz hrvatskog jezika, 53% učenika s disleksijom navodi da rješava samostalno, a 47% da rješava uz pomoć roditelja/braće, djeda, prijatelja i nastavnika. Na pitanje o tome koliko im vremena otprilike treba da riješe zadatke za domaću zadaću iz hrvatskog jezika, 42% učenika s disleksijom navodi do trideset minuta, 31% od trideset minuta do sat vremena, 7% više od sat vremena, a 20% da ne može procijeniti. Razlozi koje su učenici s disleksijom naveli kao argumente za svoje odgovore nalaze se u Tablici 4. Hipoteza da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o obilježjima hrvatskog jezika nije potvrđena.

Tablica 4 Stavovi učenika s disleksijom o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika

	DA		NE	
Poštuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike?	40 (89%)		5 (11%)	
Drži li se nastavnik hrvatskog jezika razrednih pravila; ako ne, kojih?	41 (91%)		4 (9%)	-Zato jer nekad vrijeđa učenike. -Zato jer ne poštuje odluke razreda i razrednice.
Uvažava li nastavnik hrvatskog jezika mišljenje svakog učenika?	38 (84%)		7 (16%)	
Pohvaljuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike za napredak; možeš li dati primjer?	40 (89%)	-Za napredak. -Kada dobijemo dobru ocjenu. -Kada se lijepo ponašamo. -Kada lijepo pročitamo tekst. -Kada se potrudimo oko zadaće.	5 (11%)	
Vrijeđa li učenike nastavnik hrvatskog jezika?	1 (2%)		44 (98%)	
Govori li nastavnik hrvatskog jezika jasno i razumljivo?	43 (96%)		2 (4%)	
Ponovi li nastavnik hrvatskog jezika što je rekao ako nisi razumio/la ili stigao/la zapisati?	41 (91%)		4 (9%)	
Naglasli li nastavnik hrvatskog jezika ono što je bitno i što trebaš naučiti?	42 (94%)		3 (6%)	
Možeš li nastavnika hrvatskog jezika pitati pitanje o gradivu kad god želiš tijekom nastave?	39 (87%)		6 (13%)	
Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka na nastavi?	29 (65%)		16 (35%)	

Pomaže li ti nastavnik hrvatskog jezika rješavati zadatke na nastavi?	36 (80%)	9 (20%)		
Zadaje li nastavnik hrvatskog jezika na vrijeme domaće zadaće?	43 (96%)	2 (4%)		
Koliko zadataka otprilike dobiješ za zadaću iz hrvatskog jezika?	do 5 zadataka	17 (38%)		
	od 5 do 9 zadataka	11 (24%)		
	više od 9 zadataka	7 (16%)		
	ne mogu procijeniti	10 (22%)		
Rješavaš li samostalno ili uz nečiju pomoć domaću zadaću iz hrvatskog jezika?	samostalno	24 (53%)		
	uz nečiju pomoć	21 (47%)	roditelja/braće	14
			djeda	1
			prijatelja	4
			nastavnika	2
Koliko ti vremena otprilike treba da riješiš zadatke za domaću zadaću iz hrvatskog jezika?	do 30 minuta	19 (42%)		
	od 30 minuta do sat vremena	14 (31%)		
	više od sat vremena	3 (7%)		
	ne mogu procijeniti	9 (20%)		

Kod izjašnjavanja o načinu sudjelovanja učenika na nastavi hrvatskog jezika, 53% učenika s disleksijom se izjasnilo da ne čita zadaću pred razredom od kojih se 96% osjeća pozitivno zbog toga, a 4% negativno dok se 47% učenika s disleksijom izjasnilo da čita zadaću pred razredom od kojih se 76% osjeća pozitivno zbog toga, a 24% negativno. Na pitanje o tome rješavaju li zadatke na ploči pred razredom, 58% učenika s disleksijom odgovorilo je niječno i svi se pozitivno osjećaju zbog toga dok je 42% učenika s disleksijom odgovorilo potvrdno od kojih se 79% osjeća pozitivno zbog toga, a 21% negativno. Na pitanje o tome diktiraju li pjesmu koju su naučili napamet pred razredom, 64% učenika s disleksijom odgovorilo je potvrdno od kojih se 66% osjeća pozitivno zbog toga, a 34% negativno dok je 36% učenika s disleksijom odgovorilo niječno i svi se pozitivno osjećaju zbog toga. Na pitanje o tome prepričavaju li sadržaj lektire pred razredom, 51% učenika s disleksijom odgovorilo je niječno od kojih se 96% osjeća pozitivno zbog toga, a 4% negativno dok je 49% učenika s disleksijom odgovorilo potvrdno od kojih se 86% osjeća pozitivno zbog toga, a 14% negativno. Na pitanje o tome koliko lektira otprilike pročitaju u jednoj školskoj godini, 27% učenika s disleksijom je navelo do pet lektira, 62% od pet do devet lektira, a 11% više od devet lektira. Na pitanje o tome rade li u grupama na nastavi hrvatskog jezika, 53% učenika s

disleksijom odgovara potvrdno od kojih se 96% osjeća pozitivno zbog toga, a 4% negativno dok 47% učenika s disleksijom odgovara niječno. Na pitanje o tome idu li na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika, 56% učenika s disleksijom odgovara niječno, a 44% potvrdno. Razlozi koje su učenici s disleksijom naveli kao argumente za svoje odgovore nalaze se u Tablici 5. Hipoteza da učenici s disleksijom pretežno nisu zadovoljni načinom na koji sudjeluju na nastavi hrvatskog jezika djelomično je potvrđena.

Tablica 5 Stavovi učenika s disleksijom o njihovom načinu sudjelovanja na nastavi hrvatskog jezika

	DA		NE	
Čitaš li svoju zadaću pred razredom i kako se osjećaš zbog toga?	21 (47%)	pozitivno: 16 (76%) -Odlično. -Pametno. -Uzbuđeno.	24 (53%)	pozitivno: 23 (96%) -To mi odgovara jer ne volim govoriti ispred razreda. -To mi odgovara jer se sramim. -To mi odgovara jer imam tremu i jer je razred sklon izrugivanju i podsmijavanju. -Odlično.
		negativno: 5 (24%) -Strašljivo jer se bojim da sam krivo riješila. -Neugodno. -Sramežljivo. -Strah me i hvata me panika.		negativno: 1 (4%) -Tužno.
Rješavaš li zadatke na ploču pred razredom i kako se osjećaš zbog toga?	19 (42%)	pozitivno: 15 (79%) -Odlično. -Uzbuđeno.	26 (58%)	pozitivno: 26 (100%)
		negativno: 4 (21%) -Uplašeno. -Neugodno mi je.		
Diktiraš li pjesmu koju si naučio/la napamet pred razredom i kako se osjećaš zbog	29 (64%)	pozitivno: 19 (66%) -Pametno. -Odlično.	16 (36%)	pozitivno: 16 (100%)

toga?		negativno: 10 (34%) -Loše. -Nervozno. -Imam tremu. -Prestrašeno.		
Preporučaš li sadržaj lektire pred razredom i kako se osjećaš zbog toga?	22 (49%)	pozitivno: 19 (86%) -Odlično.	23 (51%)	pozitivno: 22 (96%)
		negativno: 3 (14%) -Uplašeno. -Loše jer mucam i sve zaboravim. -Nesigurno.		negativno: 1 (4%) -Loše.
Koliko lektira otprilike pročitaš u jednoj školskoj godini?		do 5 lektira	12 (27%)	
		od 5 do 9 lektira	28 (62%)	
		više od 9 lektira	5 (11%)	
Radite li u grupama na nastavi hrvatskog jezika i sviđa li ti se takav način rada?	24 (53%)	pozitivno: 23 (96%) -Ako netko nešto ne razumije, drugi mu objasne. -Zadaci su zanimljivi i učinkoviti jer pomažu za daljnje učenje. -Možemo podijeliti svoja mišljenja. -Tako lakše nešto naučim. -Tako zaslužim svoju ocjenu. negativno: 1 (4%) -Tada nema nastavnice da mi pomogne, kada radim sam više shvatim.		21 (47%)
Ideš li na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika i zašto?	20 (44%)	-Kada nešto ne razumijem, nastavnica mi objasni. -Zato jer ponavljamo i nastavnica nam objasni ako nešto nismo shvatili. -Zato jer pišemo zadaću. -Pomaže mi za bolje razumijevanje gradiva.		25 (56%)

Kod izjašnjavanja o korištenju nastavnih izvora, materijala i sredstava u nastavi hrvatskog jezika (vidi Tablicu 6), 51% učenika s disleksijom izjasnilo se da im nastavnik hrvatskog jezika ne daje kratke bilješke s najvažnijim sadržajem, a 49% učenika s disleksijom se izjasnilo da im nastavnik hrvatskog jezika daje kratke bilješke s najvažnijim sadržajem i da im one pomažu kod učenja. Na pitanje o tome izrađuju li mape ili sažetke kako bi lakše naučili gradivo hrvatskog jezika, 53% učenika s disleksijom odgovara niječno, a 47% potvrdno navodeći da ih izrađuju samostalno, s roditeljima/sestroom, prijateljima ili razredom. Na pitanje o tome što nastavnik hrvatskog jezika koristi, osim ploče i krede, 33% učenika s disleksijom navelo je PowerPoint prezentacije, 24% videosnimke, 22% slike ili fotografije, 18% predmete iz stvarnog života, 16% plakate, 7% audiosnimke, 4% grafoskop, po 2% MicrosoftWord, uručke ili nastavne listiće, knjige i životinje, a 31% da ne koriste ništa. Hipoteza da nastavnici hrvatskog jezika pretežno ne koriste raznovrsne nastavne izvore, materijale i sredstva u nastavi hrvatskog jezika je potvrđena.

Tablica 6 Stavovi učenika s disleksijom o korištenju nastavnih izvora, materijala i sredstava u nastavi hrvatskog jezika

	DA		NE	
Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika kratke bilješke s najvažnijim sadržajem i pomažu li ti kod učenja?	22 (49%) -Pomažu mi kod učenja.		23 (51%)	
Izrađuješ li mape ili sažetke kako bi lakše naučio/la gradivo hrvatskog jezika i s kim ih izrađuješ?	21 (47%)	samostalno	24 (53%)	
		roditeljima/sestroom		
		prijateljima		
		razredom		
Nastavnik hrvatskog jezika osim ploče i krede koristi:	PowerPoint prezentacije		15 (33%)	
	slike, fotografije		10 (22%)	
	plakate		7 (16%)	
	audiosnimke		3 (7%)	
	videosnimke		11 (24%)	
	predmete iz stvarnog života (npr. biljke, lišće)		8 (18%)	
	nešto drugo:		Microsoft Word	1 (2%)
			uručke/ nastavne listiće	1 (2%)
			grafoskop	2 (4%)
			knjige	1 (2%)
			životinje	1 (2%)
			ništa	14 (31%)

Kod izjašnjavanja o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika, 64% učenika s disleksijom smatra da nastavnik hrvatskog jezika ne ocjenjuje pravedno, a 36% učenika s disleksijom smatra da nastavnik hrvatskog jezika ocjenjuje pravedno. Na pitanje o tome gleda li nastavnik hrvatskog jezika kod ocjenjivanja prethodne ocjene ili ocjene iz drugih predmeta, 78% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 22% niječno. Na pitanje o tome mogu li birati žele li usmeno ili pismeno ispitivanje, 67% učenika s disleksijom odgovara niječno, a 33% potvrdno. Na pitanje o tome odgovara li im bolje usmeno ili pismeno ispitivanje, 69% učenika s disleksijom odgovara da im bolje odgovara usmeno ispitivanje, a 31% učenika s disleksijom da im bolje odgovara pismeno ispitivanje. Na pitanje o tome daje li nastavnik hrvatskog jezika učenicima više vremena za rješavanje zadataka kad pišu pismeni ispit, 60% učenika s disleksijom odgovara potvrdno, a 40% niječno. Na pitanje o tome odgovaraju li pred razredom kad imaju usmeni ispit, 71% učenika s disleksijom odgovara potvrdno od kojih se 69% osjeća pozitivno zbog toga, a 31% negativno dok 29% učenika s disleksijom odgovara niječno od kojih se 92% osjeća pozitivno zbog toga, a 8% negativno. Razlozi koje su učenici s disleksijom naveli kao argumente za svoje odgovore nalaze se u Tablici 7. Hipoteza da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika je potvrđena.

Tablica 7 Stavovi učenika s disleksijom o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika

	DA	NE	
Ocjenjuje li nastavnik hrvatskog jezika pravedno i zašto to misliš?	16 (36%)	29 (64%)	-Zato što pita gradivo koje smo taj sat učili i jer je prema curama popustljiva, a prema dečkima stroga.
Gleda li nastavnik hrvatskog jezika kod ocjenjivanja tvoje prethodne ocjene ili ocjene iz drugih predmeta?	35 (78%)	10 (22%)	
Možeš li birati hoćeš li usmeno ili pismeno ispitivanje?	15 (33%)	30 (67%)	
Odgovara li ti bolje usmeno ili pismeno ispitivanje?	usmeno	31 (69%)	
	pismeno	14 (31%)	

Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka kad pišeš pismeni ispit?	27 (60%)		18 (40%)	
Kad imaš usmeni ispit, odgovaraš li pred razredom i kako se osjećaš zbog toga?	32 (71%)	pozitivno: 22 (69%) -Dobro. -Uzbuđeno. negativno: 10 (31%) -Strah me. -Neugodno mi je. -Sramežljivo. -Nervozan sam. -Bojim se da ne kažem nešto krivo pa da mi se razred smije.	13 (29%)	pozitivno: 12 (92%) negativno: 1 (8%) -Tužno.

Na posljednje pitanje u anketnom upitniku koje se odnosilo na iskustva i doživljaje učenika s disleksijom koja nisu obuhvaćena prethodnim pitanjima, izjasnilo se tri učenika s disleksijom. Jedan učenik s disleksijom je napisao da bi bilo dobro da se udžbenici, pogotovo za gramatiku, pišu s razumijevanjem i dobrim objašnjenjima, drugi da bi volio da nastavnik hrvatskog jezika češće usmeno ispituje, a treći da bi bilo dobro da se gradivo sporije obrađuje, da manje pišu na nastavi hrvatskog jezika i da mu dodijele asistenta.

5.9 Rasprava

Istraživanje o metodičkom pristupu nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom temeljilo se na šest hipoteza. Prva hipoteza je bila da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o nastavi hrvatskog jezika i ona je djelomično potvrđena. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici s disleksijom pretežno smatraju da je Hrvatski jezik kao predmet težak, ali da je nastava hrvatskog jezika zanimljiva, a za to su im argumenti bili osobine i način rada nastavnika hrvatskog jezika. O važnosti osobina nastavnika hrvatskog jezika govori druga hipoteza koja je potvrđena, a odnosila se na to da učenici s disleksijom naglašavaju pozitivne osobine nastavnika hrvatskog jezika. Od velikog je značaja i to da se većina učenika s disleksijom ugodno osjeća na nastavi hrvatskog jezika. Zabrinjavajući je podatak da se podjednaki broj učenika s disleksijom ponekad osjeća loše na nastavi hrvatskog jezika, a kao razloge navode: *Kada me nastavnica neće pitati da ispravim lošu ocjenu. Zato što je nastavnica blaža prema curama, a stroža prema dečkima. Kada čitam ili odgovaram pred pločom. Kada moram*

rješavati zadatke na ploči. Kada me vrijeđaju u razredu. Kada mi se rugaju jer ne znam čitati. Kada trebam odgovarati imam veliku tremu. Kada imam pismeni ispit. Kada učenici ometaju nastavu. Dakle, može se zaključiti da je nastavnik kreator, voditelj i sudionik nastavnog procesa koji treba prilagoditi potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika. Svaki učenik ima pravo na kvalitetno obrazovanje prilagođeno njegovim potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) zbog čega uvid u postojanje i najmanjeg oblika neprilagođenosti metodičkog pristupa nastavnika učenicima treba shvatiti ozbiljno.

Treća hipoteza je bila da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika i ona nije potvrđena. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici s disleksijom pretežno smatraju da ih nastavnik hrvatskog jezika poštuje, da se nastavnik hrvatskog jezika drži razrednih pravila, da nastavnik hrvatskog jezika uvažava mišljenje svakog učenika, pohvaljuje učenike za napredak, ne vrijeđa učenike, govori jasno i razumljivo, ponovi što je rekao ako učenici nisu razumjeli ili stigli zapisati, naglasi ono što je bitno i što se treba naučiti, daje više vremena za rješavanje zadataka na nastavi, pomaže učenicima rješavati zadatke na nastavi, zadaje na vrijeme domaće zadaće, te da nastavnika hrvatskog jezika mogu pitati pitanje o gradivu kad god žele tijekom nastave. Učenici s disleksijom koji su naveli da se nastavnici hrvatskog jezika ne drže razrednih pravila argumentiraju dvama slučajevima: *Zato jer nekad vrijeđa učenike. Zato jer ne poštuje odluke razreda i razrednice.* Također, učenici s disleksijom navode slučajeve kada ih nastavnici hrvatskog jezika pohvaljuju: *Za napredak. Kada dobijemo dobru ocjenu. Kada se lijepo ponašamo. Kada lijepo pročitate tekst. Kada se potrudimo oko zadaće.* Zanimljivo je da 16% učenika s disleksijom dobije više od devet zadataka za domaću zadaću, a da 7% učenika s disleksijom rješava domaću zadaću više od sat vremena. Naime, to je veoma loše i demotivirajuće za učenike s disleksijom, te bi se takva praksa trebala izbjegavati.

Četvrta hipoteza je bila da učenici s disleksijom pretežno nisu zadovoljni načinom na koji sudjeluju na nastavi hrvatskog jezika i ona je djelomično potvrđena. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici s disleksijom pretežno ne rješavaju zadatke na ploči pred razredom, a 21% od onih koji rješavaju zadatke na ploči pred razredom navode da se osjećaju uplašeno i da im je neugodno. Podjednaki broj učenika s disleksijom čita i ne čita zadaću pred razredom, te prepričava i ne prepričava sadržaj lektire pred razredom, a i jedni i drugi se pretežno pozitivno osjećaju. Od učenika s disleksijom koji čitaju zadaću pred razredom, 24% njih navodi da se osjećaju uplašeno, neugodno, sramežljivo i da ih hvata panika, a od učenika s disleksijom koji prepričavaju sadržaj lektire pred razredom, 14% njih navodi da se osjećaju

uplašeno, nesigurno i neugodno. Zabrinjavajući je podatak da 11% učenika s disleksijom u jednoj školskoj godini pročita više od devet lektira. Također, podjednaki broj učenika s disleksijom na nastavi hrvatskog jezika radi i ne radi u grupama, te ide i ne ide na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika. Učenici s disleksijom koji rade u grupama na nastavi hrvatskog jezika pozitivno se osjećaju jer im drugi objasne ako nešto ne razumiju, razmjenjuju mišljenja, lakše nauče gradivo, aktivnošću zasluže dobru ocjenu i zato što su zadaci zanimljivi i učinkoviti, te pomažu u daljnjem učenju. Na dopunsku nastavu učenici s disleksijom idu kada nešto ne razumiju ili ne znaju, te kako bi lakše napisali zadaću. Zanimljivo je da učenici s disleksijom pretežno diktiraju pjesmu koju su naučili napamet pred razredom zbog čega se pozitivno osjećaju. Čak 34% učenika s disleksijom koji diktiraju pjesmu koju su naučili napamet pred razredom osjeća se loše, nervozno, prestrašeno te ima tremu.

Peta hipoteza je bila da nastavnici hrvatskog jezika pretežno ne koriste raznovrsne nastavne izvore, materijale i sredstva u nastavi hrvatskog jezika i ona je potvrđena. Rezultati istraživanja pokazali su da podjednaki broj nastavnika hrvatskog jezika daje i ne daje učenicima s disleksijom kratke bilješke s najvažnijim sadržajem, a učenici s disleksijom su potvrdili da one pomažu kod učenja. Također, podjednaki broj učenika s disleksijom izrađuje i ne izrađuje mape ili sažetke kako bi lakše naučili gradivo hrvatskog jezika. Učenici s disleksijom koji izrađuju mape ili sažetke kako bi lakše naučili gradivo hrvatskog jezika, izrađuju ih samostalno, s roditeljima/sestom, prijateljima ili razredom. Zabrinjavajući je podatak da 31% nastavnika hrvatskog jezika ne koristi ništa osim ploče i krede.

Šesta hipoteza je bila da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika i ona je potvrđena. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici s disleksijom pretežno smatraju da nastavnici hrvatskog jezika ne ocjenjuju pravedno, te da gledaju kod ocjenjivanja prethodne ocjene ili ocjene iz drugih predmeta. To je zabrinjavajući podatak. Učenici s disleksijom pretežno su se izjasnili da im nastavnik hrvatskog jezika omogući više vremena za rješavanje zadataka kad pišu pismeni ispit. Većina učenika s disleksijom se izjasnila da odgovaraju pred razredom kad imaju usmeni ispit i da se pozitivno osjećaju zbog toga. Od učenika s disleksijom koji odgovaraju pred razredom kad imaju usmeni ispit, 31% njih navodi da se zbog toga osjeća uplašeno, neugodno, stramežljivo i nervozno. Zabrinjavajući je podatak da se većina učenika s disleksijom izjasnila da ne mogu birati žele li usmeno ili pismeno ispitivanje, a čak 69% njih se izjasnilo da im bolje odgovara usmeno ispitivanje.

6. Zaključak

U ovom radu bavili smo se metodičkom problematikom u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom, odnosno neprilagođenosti nastavnog procesa učenicima s disleksijom. Kvaliteta i učinkovitost nastavnog procesa ponajviše ovisi o nastavniku, njegovim osobinama i kompetencijama, o tome kakav oblik nastave provodi, kojim metodičkim sustavima, nastavnim metodama i nastavnim izvorima, sredstvima i materijalima se koristi, te o tome na koji način provodi vrednovanje. Učenici s disleksijom mogu biti uključeni u redoviti program uz individualizirane postupke ili u redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, no u oba slučaja nastavnik je posrednik između sadržaja i učenika, odnosno on je taj koji posreduje (poučava), a učenik onaj koji prisvaja (uči).

Istraživanje sadašnjeg stanja u nastavi hrvatskog jezika provedeno je anketnim upitnikom u 12 škola na području grada Zagreba i Osijeka, te s 45 učenika s disleksijom koji pohađaju više razrede osnovne škole. Pitanja u upitniku bila su grupirana s obzirom na šest podhipoteza. Prva hipoteza je bila da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o nastavi hrvatskog jezika i ona je djelomično potvrđena, druga da učenici s disleksijom naglašavaju pozitivne osobine nastavnika hrvatskog jezika i ona je potvrđena, treća da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika i ona nije potvrđena, četvrta da učenici s disleksijom pretežno nisu zadovoljni načinom na koji sudjeluju na nastavi hrvatskog jezika i ona je djelomično potvrđena, peta da nastavnici hrvatskog jezika pretežno ne koriste raznovrsne nastavne izvore, materijale i sredstva u nastavi hrvatskog jezika i ona je potvrđena, te šesta da učenici s disleksijom imaju pretežno negativne stavove o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika i ona je potvrđena. Prema tome se može zaključiti da je početna hipoteza da se nastava hrvatskog jezika ne prilagođava u potpunosti potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika s disleksijom potvrđena. Rezultati ovog istraživanja trebaju potaknuti sve sudionike nastavnog procesa na poduzimanje mjera kako bi nastava bila što kvalitetnija i učinkovitija, a to se može postići jedino na način da bude prilagođena potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika. Buduća istraživanja ovog problema trebala bi kao mjerni instrument koristiti fokus grupe jer će na taj način ući u dubinu samog problema. Zaključit ću riječima Victora Hugoa kojima bi se trebali voditi nastavnici: „Usuditi se: to je cijena napretka!“

7. Popis literature

Američka psihijatrijska udruga (1996) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje DSM-IV*. Jastrebarsko: Slap.

Američka psihijatrijska udruga (2014) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje DSM-V*. Jastrebarsko: Slap.

Andrilović, V. (1986) *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bošnjak, K. (2014) Prilagodbe u području jezika za učenike s govorno-jezičnim teškoćama. U: Košćec Bousfield, G. ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 57-69.

Buljubašić-Kuzmanović, V. & Kelić, M. (2012) Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, II (28), str. 45-62.

Hrvatska udruga za disleksiju (2014a) *Bitna obilježja disleksije* [online]. Dostupno na: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/> [pristupljeno 26.11.2015.]

Hrvatska udruga za disleksiju (2014b) *Simptomi disleksije u školske djece* [online]. Dostupno na: <http://hud.hr/simptomi-disleksije-u-skolske-djece/> [pristupljeno 26.11.2015.]

Hrvatska udruga za disleksiju (2014c) *Kako pomoći – savjeti učiteljima* [online]. Dostupno na: <http://hud.hr/savjeti-uciteljima/> [pristupljeno 26.11.2015.]

Ivančić, Đ. & Stančić, Z. (2003) Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: Kiš-Glavaš, L. & Fulgosi-Masnjak, R. ur., *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb: IDEM, str. 132-180.

Jurčić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, XI (1), str. 77-91.

Kyriacou, C. (2001) Izravno poučavanje. U: Desforjes, C. ur., *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa, str. 113-129.

Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

Narodne novine (2010) *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* [online]. Dostupno na: narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [pristupljeno 19.04.2016.]

Narodne novine (2010) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* [online]. Narodne novine d.d., XV (24). Dostupno na: narodne-novine.nn.hr [pristupljeno 19.04.2016.]

NCVVO (2007) *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama* [online]. Dostupno na: hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/upute-vanjsko-vrednovanje-poop-os.pdf [pristupljeno 19.04.2016.]

Palekčić, M. (2015) *Pedagoška teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.

Peko, A. & Pintarić, A. (1999) *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet.

Slavić, D. (2011) *Peljar za tumače*. Zagreb: Profil.

Šimunović, Z. (2014) Prilagodbe u području književnosti za učenike s govorno-jezičnim teškoćama. U: Bakota, K. ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 69-79.

Težak, S. (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Vizek Vidović, V. i sur. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: VERN.

Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*.
Zadar: Sveučilište.

8. Popis slika

Redni broj	Naziv	stranica
Slika 1.	Poteškoće u izražavanju misli i ideja	3
Slika 2.	Motorička nespretnost	3
Slika 3.	Nedostatna fonološka obrada riječi	4
Slika 4.	Zrcalno pisanje slova	5
Slika 5.	Nepoštivanje crtovlja	5
Slika 6.	Vrednovanje truda tijekom ocjenjivanja	9
Slika 7.	Ponavljanje gradiva o nezavisnosloženim rečenicama	12
Slika 8.	Ponavljanje gradiva o rečenicama korištenjem križaljke	13
Slika 9.	Kognitivna mapa o vrstama i službama riječi	15
Slika 10.	Uručak o promjenjivim i nepromjenjivim riječima	16
Slika 11.	Igra pecanja	19
Slika 12.	Uručak o padežima	19
Slika 13.	Obrada imperfekta uz nastavnikovo označavanje važnih informacija	20
Slika 14.	Provjera razumijevanja gradiva	20
Slika 15.	Pojednostavljeni prikaz analize rečenice	21
Slika 16.	Uručak o službi riječi u rečenici	21
Slika 17.	Prikaz zapisivanja rečenica	23
Slika 18.	Vrste zadataka u pismenim ispitima	23

9. Popis tablica

Redni broj	Naziv	stranica
Tablica 1	Uzorak s obzirom na spol, razred i završnu ocjenu iz hrvatskog jezika	28
Tablica 2	Stavovi učenika s disleksijom o obilježjima nastave hrvatskog jezika	31
Tablica 3	Stavovi učenika s disleksijom o osobinama nastavnika hrvatskog jezika	33
Tablica 4	Stavovi učenika s disleksijom o načinu poučavanja na nastavi hrvatskog jezika	35
Tablica 5	Stavovi učenika s disleksijom o njihovom načinu sudjelovanja na nastavi hrvatskog jezika	37
Tablica 6	Stavovi učenika s disleksijom o korištenju nastavnih izvora, materijala i sredstava u nastavi hrvatskog jezika	39
Tablica 7	Stavovi učenika s disleksijom o vrednovanju na nastavi hrvatskog jezika	40

10. Prilozi

10.1 Prilog 1: Odobrenje za provedbu istraživanja

Odsjek za kroatistiku

Odsjek za pedagogiju

Filozofskoga fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici *Dijani Stjepanović* odobrava se provedba istraživanja pod nazivom *Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom* i mentorstvom *prof. dr. sc. Vlade Pandžića* i *prof. dr. sc. Marka Palekčića* u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 18.03.2016.

Mentori:

prof. dr. sc. Vlado Pandžić

prof. dr. sc. Marko Palekčić

10.2 Prilog 2: Naputak o provođenju istraživanja

Poštovani,

molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali učenici Vaše škole. Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada Dijane Stjepanović, studentice na Odsjeku za pedagogiju i Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom prof. dr. sc. Vlade Pandžića i prof. dr. sc. Marka Palekčića. Diplomski rad nosi naslov "Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom". Istraživanje ima znanstveni karakter i u njemu će kao istraživač sudjelovati studentica Dijana Stjepanović.

U istraživanju se primjenjuje anketni upitnik kako bi se doznali stavovi, mišljenja i iskustva učenika s disleksijom u višim razredima osnovne škole o nastavi hrvatskog jezika. Anketni upitnik je sastavljen od otvorenih pitanja, može ga se ispuniti kod kuće ili u školi, te je anoniman.

Sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom prikupit ćemo informirani pristanak učenika i roditelja te će podaci dobiveni u ovom istraživanju biti strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Zahvaljujemo Vam se na susretljivosti.

S poštovanjem,

prof. dr. sc. Vlado Pandžić

prof. dr. sc. Marko Palekčić

SUGLASNOST RODITELJA
za provođenje istraživanja s učenicima s disleksijom

Molimo Vas suglasnost za sudjelovanje u istraživanju za potrebe diplomskog rada Dijane Stjepanović na temu *Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom*. U istraživanju će se primijeniti anketni upitnik kako bi se doznali stavovi, mišljenja i iskustva učenika s disleksijom u višim razredima osnovne škole o nastavi hrvatskog jezika. Upitnik je anoniman.

(ime i prezime tiskanim slovima)

„Svojim potpisom izražavam svoj pristanak da moje dijete _____ (ime i prezime djeteta) sudjeluje u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da moje dijete ima pravo odustati u bilo kojem trenutku, da su istraživači obvezni pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja s djecom i da su dužni zaštititi tajnost podataka.“

(potpis)

U _____ dana _____ 2016.

ANKETNI UPITNIK O NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

Ovaj upitnik dio je istraživanja čiji je cilj ispitivanje kvalitete i učinkovitosti metodičkih pristupa u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola u radu s učenicima s disleksijom. Upitnikom se žele doznati stavovi, mišljenja i iskustva učenika s disleksijom u višim razredima osnovne škole o nastavi hrvatskog jezika. Upitnik provodi studentica druge godine diplomskog studija kroatistike i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Dijana Stjepanović, u svrhu izrade diplomskog rada na temu *Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom*. Anketni upitnik je u potpunosti anoniman, stoga Vas molimo da budete iskreni i odgovorite na sva pitanja. Zahvaljujemo se na suradnji!

Spol učenika: M Ž

Razred: 5 6 7 8

Završna ocjena iz hrvatskog jezika: 1 2 3 4 5

Spol nastavnika hrvatskog jezika: M Ž

1. Je li nastava hrvatskog jezika zanimljiva?

a) da b) ne

Zašto?

2. Je li Hrvatski jezik težak predmet?

a) da b) ne

Zašto?

3. Što voliš u nastavi hrvatskog jezika i zašto?

4. Što ne voliš u nastavi hrvatskog jezika i zašto?

5. Opiši svog nastavnika hrvatskog jezika s najmanje pet pridjeva!

6. Poštuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike?

a) da b) ne

Zašto to misliš?

7. Drži li se nastavnik hrvatskog jezika razrednih pravila?

a) da b) ne

Ako ne, kojih?

8. Uvažava li nastavnik hrvatskog jezika mišljenje svakog učenika?

a) da b) ne

Ako ne, kojih i zašto?

9. Osjećaš li se ugodno na nastavi?

a) da b) ne

Zašto?

10. Jesi li se ikad osjećao/la loše na nastavi?

a) da b) ne

Ako da, zašto? Možeš li navesti primjer!

11. Pohvaljuje li nastavnik hrvatskog jezika učenike za napredak ili možda vrijeđa?

a) da b) ne

Možeš li dati primjer!

12. Govori li nastavnik hrvatskog jezika jasno i razumljivo?

a) da b) ne

13. Ponovi li nastavnik hrvatskog jezika što je rekao ako nisi razumio/la ili stigao/la zapisati?

a) da b) ne

14. Naglasi li nastavnik hrvatskog jezika ono što je bitno i što trebaš naučiti?

a) da b) ne

15. Ocjenjuje li nastavnik hrvatskog jezika pravedno?

- a) da b) ne

Ako ne, zašto?

16. Gleda li nastavnik hrvatskog jezika kod ocjenjivanja tvoje prethodne ocjene ili ocjene iz drugih predmeta?

- a) da b) ne

17. Možeš li nastavnika hrvatskog jezika pitati pitanje o gradivu kad god želiš tijekom nastave?

- a) da b) ne

18. Čitaš li svoju zadaću pred razredom?

- a) da b) ne

Kako se osjećaš zbog toga?

19. Rješavaš li zadatke na ploči pred razredom?

- a) da b) ne

Kako se osjećaš zbog toga?

20. Diktiraš li pjesmu koju si naučio/la napamet pred razredom?

- a) da b) ne

Kako se osjećaš zbog toga?

21. Koliko lektira otprilike pročitaš u jednoj školskoj godini? _____

22. Prepričavaš li sadržaj lektire pred razredom?

- a) da b) ne

Kako se osjećaš zbog toga?

23. Radite li u grupama na nastavi hrvatskog jezika?

- a) da b) ne

24. Ako radite u grupama na nastavi hrvatskog jezika, sviđa li ti se takav način rada?

- a) da b) ne

Zašto?

25. Ideš li na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika?

- a) da b) ne

26. Ako ideš na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika, što radiš na dopunskoj nastavi?

27. Ako ideš na dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika, pomaže li ti dopunska nastava za bolje razumijevanje gradiva?

- a) da b) ne

28. Koristi li nastavnik hrvatskog jezika:

- a) PowerPoint prezentacije
- b) slike, fotografije
- c) plakate
- d) audiosnimke
- e) videosnimke
- f) predmete iz stvarnog života (npr. biljke, lišće)
- g) nešto drugo: _____

29. Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika kratke bilješke s najvažnijim sadržajem?

- a) da b) ne

30. Ako ti nastavnik hrvatskog jezika daje kratke bilješke s najvažnijim sadržajem, pomaže li ti to kod učenja?

- a) da b) ne

31. Izrađuješ li mape ili sažetke kako bi lakše naučio/la gradivo hrvatskog jezika?

- a) da b) ne

32. Ako izrađuješ mape ili sažetke, s kim ih izrađuješ? _____

33. Zadaje li ti nastavnik hrvatskog jezika na vrijeme domaće zadaće?

- a) da b) ne

34. Koliko zadataka otprilike dobiješ za domaću zadaću iz hrvatskog jezika? _____

35. Rješavaš li samostalno ili uz nečiju pomoć domaću zadaću iz hrvatskog jezika?

- a) samostalno b) uz nečiju pomoć: _____

36. Koliko ti vremena otprilike treba da riješiš zadatke za domaću zadaću iz hrvatskog jezika?

37. Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka na nastavi?

- a) da b) ne

38. Pomaže li ti nastavnik hrvatskog jezika rješavati zadatke na nastavi?

- a) da b) ne

39. Možeš li birati očeš li usmeno ili pismeno ispitivanje?

a) da b) ne

40. Odgovara li ti bolje usmeno ili pismeno ispitivanje?

a) usmeno b) pismeno

41. Daje li ti nastavnik hrvatskog jezika više vremena za rješavanje zadataka kad pišeš pismeni ispit?

a) da b) ne

42. Kad imaš usmeni ispit iz hrvatskog jezika, odgovaraš li pred razredom?

a) da b) ne

Ako da, kako se osjećaš zbog toga?

43. Ako bi htio/htjela podijeliti još neka svoja iskustva i doživljaje o nastavi hrvatskog jezika, a koja nisu bila obuhvaćena pitanjima, molimo te da ih slobodno zapišeš!

Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom

Sažetak:

U ovom radu bavili smo se metodičkom problematikom u nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom, odnosno neprilagođenosti nastavnog procesa učenicima s disleksijom. Razmotrili smo odnos između posredovanja i prisvajanja znanja, što je disleksija i kako se manifestira, što je kvalitetna nastava i koje kompetencije treba posjedovati nastavnik, te metodički pristup nastavi hrvatskog jezika koji se odnosi na vrstu i oblik nastave, metodičke sustave, izvore nastave, nastavne metode i njihove prilagodbe u području jezika i književnosti, vrednovanje te primjerene programe odgoja i obrazovanja. Rezultati provedenog istraživanja o sadašnjem stanju u nastavi hrvatskog jezika potvrdili su početnu hipotezu da se nastava hrvatskog jezika ne prilagođava u potpunosti potrebama i mogućnostima učenika s disleksijom. Za prikupljanje podataka koristio se anketni upitnik, a uzorak je činilo 45 učenika s disleksijom koji pohađaju više razrede osnovne škole iz 12 škola na području grada Zagreba i Osijeka. Identitet učenika s disleksijom je anoniman. Pitanja u upitniku bila su grupirana s obzirom na pet tematskih područja: stavovi o nastavi, osobine nastavnika, sudjelovanje u nastavi, nastavni izvori, materijali i sredstva, te vrednovanje.

Ključne riječi: metodika, nastava, hrvatski jezik, učenici s disleksijom, posredovanje i prisvajanje

Methodical approach in teaching Croatian language in the higher grades of primary school working with dyslexic students

Summary:

This thesis dealt with methodological issues in teaching Croatian in higher grades of primary school in working with dyslexic students. In other words, it dealt with the maladjustment of the teaching process to dyslexic students. It considered the relationship between transmission and appropriation of knowledge, what dyslexia is and how it is manifested, what quality teaching is and what competencies a teacher should have, methodical approach to teaching Croatian, which is related to the type and form of teaching, methodical systems, sources of teaching, teaching methods and their adjustment in the field of language and literature, evaluation and appropriate programs of education. The results of the conducted study on the current situation in teaching Croatian confirmed the initial hypothesis that teaching Croatian is not fully adjusted to the needs and possibilities of dyslexic students. A questionnaire was used to collect the data, and the sample consisted of 45 dyslexic students who are attending higher grades of primary school in 12 schools in Zagreb and Osijek. The identity of dyslexic students is anonymous. The questions in the questionnaire were grouped in relation to five thematic areas: attitudes about teaching, characteristics of teachers, participation in learning, teaching sources, materials and resources and evaluation.

Key words: methodics, teaching, the Croatian language, dyslexic students, transmission and appropriation